

Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Faculté des Lettres et des Arts

École Doctorale de Français

Pôle Ouest

Antenne de Mostaganem

## Mémoire de magister

### Option : didactique

#### Intitulé

**L'apport de la bande dessinée dans le développement de la  
compétence scripturale chez des apprenants de FLE.**

**Cas de la deuxième année secondaire**

Auteure

Mehdadi Yamina.

Encadreure

Dr. Mokaddem Khédidja

#### **Membres du jury**

Président : Dr. Braik Saadane Maître de conférences A- Université de Mostaganem

Rapporteur : Dr. Mokaddem Khédidja Maître de conférences A- Université de Sidi Bel Abbès

Examineur : Dr. Fari Bouanani Gamal Eddine Maître de conférences A- ENSET d'Oran

Examinatrice : Dr. Seband Mounia Maître de conférences A-Université de Mascara

Année universitaire : 2011- 2012

## **Remerciements**

*Nous exprimons nos vifs remerciements à Mme Mokkaïem K., notre encadreur, pour sa disponibilité constante et son esprit critique et scientifique qui ont largement contribué à nous orienter pour la réalisation de ce travail, pour sa bienveillance, ses encouragements et ses conseils. Nous lui devons une immense reconnaissance et un grand respect.*

*Nous remercions, également, les membres du jury à qui nous exprimons toute notre gratitude pour avoir accepté de lire et d'examiner notre mémoire de magister.*

*A tous ceux qui ont contribué à un moment ou à un autre dans la réalisation de ce travail, nous leur savons gré.*

*À ma famille*

*À la mémoire de mon grand-père*

## Sommaire

Introduction.....	3
I - Introduction aux mondes de l'écriture et de la bande dessinée .....	8
Chapitre I : L'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE.....	10
1- L'écriture, définitions générales.....	10
2- L'écriture, un outil d'enseignement/apprentissage.....	12
3- La compétence communicative .....	14
4- La compétence scripturale.....	18
Chapitre II : La bande dessinée.....	20
1- Qu'est-ce qu'une bande dessinée ?.....	20
2- Histoire de la bande dessinée.....	21
3- La bande dessinée en classe.....	23
4- La bande dessinée, un document authentique .....	24
5- La bande dessinée, un texte littéraire .....	27
6- La bande dessinée, une littérature de jeunesse.....	31
II- L'enquête de terrain.....	35
Chapitre I : Déroulement de l'enquête .....	37
1-La démarche comparative.....	37
2-Contexte d'étude.....	38
3- La pré-enquête.....	39
4- De la compréhension écrite vers la production écrite .....	42
5- Population d'étude.....	43
6- Collecte des données .....	43
7 - Eléments d'étude.....	45
Chapitre II : résultats de l'enquête.....	55
1-Résultats du questionnaire.....	55
2- Résultats de l'étude comparative.....	65
Chapitre III : Interprétation des résultats.....	93
1- Les causes des difficultés des apprenants en production écrite .....	93

2-L'apport de la bande dessinée.....	99
Conclusion .....	118
Bibliographie.....	123
Annexes.....	129

# Introduction

Le point de départ de notre recherche prend sa source dans un questionnement autour des difficultés éprouvées par des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), plus précisément dans l'écrit en cette langue.

Voulant, initialement, travailler sur un point précis, à savoir les difficultés orthographiques des apprenants du secondaire, nous avons effectué une pré-enquête dans une classe de deuxième année secondaire dans un lycée de la wilaya de Sidi Bel Abbès (pré-enquête qui s'est limitée à l'observation de classe). A notre grand étonnement, nous avons remarqué que les apprenants censés posséder des acquis aussi bien langagiers que scripturaux avaient des difficultés beaucoup plus importantes : ces apprenants n'arrivaient pas à écrire et ceux d'entre eux qui osaient écrire, se limitaient à rédiger deux ou trois lignes. En effet, même si quelques uns s'exprimaient correctement à l'oral, ils n'arrivaient pas à retranscrire leurs idées. Cela pose, à notre sens, un problème majeur car l'écrit est l'une des conditions de la réussite puisque dans le système éducatif algérien l'apprenant est évalué durant tout son cursus scolaire – la plupart du temps – à travers son écrit (devoirs, examens...).

Cette constatation, qui a ensuite été confirmée par bon nombre d'enseignants du même palier, nous a amenée à nous intéresser aux moyens mis en œuvre dans les programmes pour pallier les difficultés et venir à bout des lacunes des apprenants.

C'est ainsi que nous avons consulté et analysé le manuel scolaire de cette même année (2<sup>ème</sup>AS). Nous avons remarqué que la bande dessinée est réellement présente dans le programme officiel. Il s'avère cependant qu'elle n'est exploitée par les enseignants dans leurs activités didactiques que dans le but de développer et d'améliorer la compétence en compréhension de l'écrit. Nous nous sommes alors demandé s'il ne serait pas aussi utile, sinon plus, ce sur le plan de l'apprentissage, d'exploiter la bande dessinée comme support – voire recours – pour la production écrite considérant que la bande dessinée serait un document nouveau, original qui pourrait aider les enseignants à aborder frontalement les

points de langue – des plus élémentaires aux plus élaborés – qui posent problème aux apprenants sur le plan de l’expression écrite.

### **Problématique**

Partant des constatations et des pistes que nous venons d’évoquer, nous nous proposons d’énoncer notre problématique comme suit :

*Dans quelles mesures la bande dessinée utilisée dans l’enseignement/apprentissage du FLE en contexte algérien pourrait-elle contribuer au développement de la compétence scripturale chez des apprenants de deuxième année secondaire ?*

En réponse à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses que nous formulons comme suit :

- L’analyse et la mise en exergue de l’enchaînement des images dans la bande dessinée permettraient de servir de modèle aux apprenants pour ce qui concerne la cohérence et la cohésion indispensables à toute production écrite.
- Le caractère ludique de la bande dessinée pourrait constituer un facteur motivant et inciter les apprenants à la créativité en écriture.

Il ne s’agira pas donc, dans ce travail, d’étudier de manière exhaustive toutes les composantes de la compétence scripturale mais de restreindre notre champ de recherche aux deux points sur lesquels reposent nos hypothèses, à savoir les règles de cohérence et de cohésion textuelles et le développement de la créativité.

Sachant que notre étude ciblera l’un des aspects fondamentaux de la didactique du FLE, à savoir celui des compétences en général et pour ce qui concerne notre travail de recherche, celui de la production écrite en particulier, nous avons opté pour deux moyens d’analyse : une étude comparative et un questionnaire adressé aux apprenants suivi d’un corpus de copies d’élèves corrigées.

Concernant l'étude comparative, nous avons opté pour trois productions écrites : la première est la rédaction d'une production écrite à partir d'une consigne<sup>1</sup>. La deuxième consiste en une expression écrite à réaliser à partir de la bande dessinée intitulée « *Les aventures de Penno* » (Cf. Annexe n°1). La troisième production écrite porte sur une bande dessinée figurant dans le manuel scolaire de français de la 2<sup>ème</sup> A.S. (Cf. Annexe n°2).

Le but de cette étude comparative est d'établir, si l'utilisation judicieuse d'un support tel que la bande dessinée peut amener les apprenants à relever – et donc à appliquer ou imiter – les éléments pertinents qui leur permettraient d'améliorer leur production écrite.

Pour ce qui concerne le second moyen d'analyse, nous nous sommes servie d'une enquête par questionnaire pour étoffer notre travail. En effet, le questionnaire que nous avons élaboré a pour but de sonder les apprenants sur leurs difficultés à l'écrit, les causes de ces difficultés et l'efficacité des moyens de remédiation par le biais de l'utilisation de la bande dessinée en classe.

Notre corpus de travail sera donc composé d'une part des réponses obtenues des apprenants à notre questionnaire et d'autre part des productions écrites réalisées par ces mêmes apprenants. Les informations recueillies nous permettront de faire une analyse objective.

Le travail que nous présentons se décline autour de deux parties :

La première partie est une « *Introduction aux mondes de l'écriture et de la bande dessinée* » ; partie que nous avons divisée en deux chapitres.

Le premier chapitre que nous avons titré « *L'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE* » traitera de l'écriture et son rôle au sein de la classe.

---

<sup>1</sup> « Imaginez une histoire à travers laquelle vous montrerez que l'eau est une nécessité pour chaque être vivant ».

Dans le second chapitre que nous avons intitulé « *La bande dessinée* », nous avancerons les différentes définitions de la bande dessinée, son histoire et sa place dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'enquête de terrain constituera la matière de la seconde partie de ce travail que nous avons segmentée en trois chapitres. Cette seconde partie a pour objectif d'examiner attentivement les implications didactiques – sur le terrain – de la bande dessinée par le biais d'une enquête effectuée auprès des apprenants.

Pour corroborer ce chapitre et afin de l'enrichir, nous avons jugé utile d'exposer les résultats de cette enquête dans un deuxième chapitre.

Le dernier chapitre consiste en une interprétation de ces résultats, ce qui nous permettra d'aborder, en conclusion, les implications et les effets de l'utilisation de la bande dessinée en classe de langue et, partant, d'ouvrir le champ de notre réflexion sur les voies et moyens d'introduire des moyens de remédiation aux difficultés que rencontrent enseignants et apprenants dans l'enseignement/apprentissage du FLE, à des niveaux divers.

## I - Introduction aux mondes de l'écriture et de la bande dessinée

Ainsi que nous l'avons souligné dans notre introduction, nous avons scindé notre travail en deux parties. Cette première représente notre cadre théorique. Intitulée *Introduction aux mondes de l'écriture et de la bande dessinée* et divisée en deux chapitres, cette partie englobe différentes définitions des mots-clés autour desquels s'articule notre travail.

Le premier chapitre intitulé *L'écriture dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE* définit l'écriture de manière générale, son importance dans tous les volets de l'enseignement/apprentissage, les difficultés des apprenants face à cet acte qui demeure parfois très complexe ainsi que les compétences communicative et scripturale.

Le second chapitre *La bande dessinée* consiste, comme son titre l'indique, en une définition de cette dernière, son histoire dans le monde et en Algérie ainsi que les différentes caractéristiques de ce corpus, souvent peu et/ou mal utilisé en classe de langue ainsi que nous l'avons signalé dans notre introduction.

## Chapitre I. L'écriture dans l'enseignement/apprentissage du FLE

Pour commencer notre travail, il nous paraît important de donner quelques définitions du terme « écriture », puisque c'est le mot pivot autour duquel se déroule tout notre travail.

### 1. L'écriture : définitions générales

Dans son sens le plus général, l'écriture est définie par Sandrine Onillon dans *Pratiques et représentations de l'écrit* (2008 : 14), comme un ensemble de signes qui concrétise une parole ou bien une représentation.

« Le terme d'écriture, dans son acception générale, englobe à la fois le système de signes graphiques utilisés pour transcrire la parole (...) la représentation de la parole et de la pensée par des signes »

Michel Dabène (cité par Martine Fialip dans *La construction du rapport à l'écrit, l'écriture avant l'écriture* (2007 : 21) la considère comme une notion ambiguë qui renvoie tantôt à la graphie (*avoir une belle écriture*), tantôt au style (*c'est bien écrit*), tantôt au processus d'inscription d'une trace signifiante sur un support (*écrire*) et le plus souvent aux produits finis qui en résultent (*les écrits*).

Dans *Le dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Jean-Pierre Cuq (2003 : 37) définit l'écrit comme un terme qui désigne dans son sens le plus large, par opposition à l'oral, une manifestation particulière du langage caractérisé par l'inscription, sur un support, d'une trace graphique matérialisant la langue et susceptible d'être lue.

Résultat de l'activité langagière d'écriture d'un scripteur, un écrit constitue une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre le scripteur et le lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici-et-maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature : du billet glissé à son voisin, dans les lieux où la parole est interdite, à la lettre qui franchit l'espace et le temps, de la feuille qui s'envole au livre qui se conserve, etc.

Les écrits se différencient et se diversifient. Cette diversité se manifeste au niveau de la matérialité graphique (les écrits sont multiformes : de l'écrit imprimé figuré par les livres aux différents supports, formats et graphies de toute sortes) et au niveau de la typologie car il y a plusieurs types d'écrits : discours (politique, journalistique, littéraire, scientifique et publicitaire), genres de discours (affiches, pamphlets, éditoriaux, faits divers, reportages, vulgarisation, roman, théâtre...). L'écrit a toujours donné l'impression d'un foisonnement qui se caractérise surtout par une attention portée spécialement au signifiant graphique.

L'écrit est une composante qui pénètre dans toutes les familles sans exception et qui peut guider plusieurs actions dans la vie quotidienne comme préparer un voyage, choisir un spectacle, entretenir des matériels ou des formalités à remplir.

L'écrit est également, selon Sylvie Plane (2003 : 26) un acte difficile et un processus complexe qui nécessite la mobilisation de plusieurs compétences en même temps. Elle oblige celui qui écrit à réfléchir, choisir les mots adéquats, savoir les utiliser pour concrétiser une idée, une pensée ou une opinion :

« Le travail d'écriture est un travail cognitif et langagier qui permet de donner forme à l'expérience première. C'est un acte qui oblige à un choix des mots, une syntaxe spécifique, une attention à la sélection des informations et à leur organisation, leur cohérence et leur mise en relation, une attention aux normes linguistiques et nécessite un retour sur le sens ».

D'après cette définition, il est clair que l'écriture est un acte compliqué, cognitif et langagier. C'est un acte qui associe la linguistique, la psychologie et l'intelligence ; la personne écrivant doit choisir les bons termes, savoir les placer et les ordonner de manière cohérente tout en évitant de commettre des erreurs relatives aux normes d'une langue.

De son côté, Yves Reuter<sup>2</sup>. définit l'écriture comme :

« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets vivent à produire du sens, linguistiquement structuré, à l'aide d'un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit, dans un espace socio-institutionnel donné »

## **2. L'écriture : un outil d'enseignement/apprentissage**

Outil de réflexion, de formation et de développement cognitif, l'écrit est également défini par Christine Barré de Miniac (1996 : 3) comme un outil d'enseignement et d'apprentissage :

« Objet d'enseignement, outil d'enseignement et d'apprentissage, objet et sujet de savoir, moyen de contrôle d'un niveau de maîtrise des connaissances et savoirs, l'écriture est bien une composante tout à la fois omniprésente et multifonctionnelle de l'école ».

En effet, dès leur entrée à l'école, les élèves sont appelés à produire des écrits (correspondance scolaire, production d'histoires, correspondance avec l'environnement, production d'information sur ce que l'on fait, sur ce qu'on a à proposer aux autres (idées), écriture de lettres, des règles de vie...).

Marie José Fourtanier (2000 : 42) considère l'acte d'écrire comme un geste qui, à première vue, est facile et qu'elle explicite ainsi :

« Le geste d'écrire est une combinaison de deux mouvements, l'un des doigts (extension, flexion), l'autre de l'avant-bras par ces mouvements, l'instrument scripteur laisse des traces sur une surface plane. Le trait est la principale des traces. (...) L'important est le ductus, cet écoulement de l'encre qui enchaîne les mots les uns aux autres, les lettres dans les mots et les mots sur les lignes ».

Cependant, les apprenants n'ont pas le même niveau de maîtrise de l'écriture, il y a ceux qui ont une approche confiante de l'écrit et ceux qui ont de rares interactions avec l'écrit, qui éprouvent de grandes difficultés face à cet acte, la différence est énorme.

---

<sup>2</sup> Yves Reuter. Penser l'apprentissage de l'écrit au sein de la classe et de la discipline. Disponible sur (<http://littérature-inrp.fr>)

L'écriture est un moment très important dans toute situation d'apprentissage. C'est un acte qui demande toute l'attention de l'apprenant et qui le sollicite dans son individualité. Elle exige de sa part une mobilisation et un engagement personnel.

La didactique s'est intéressée depuis longtemps (il y a une trentaine d'années) à cette notion et lui a consacré toute une branche : la didactique de l'écrit. Domaine très large et qui englobe plusieurs approches notamment linguistique, pédagogique et psychopédagogique. La didactique de l'écriture est *multidimensionnelle* et composite.

Elle est définie par Maria-Virginia Babot<sup>3</sup> comme une discipline « qui s'intéresse à tout ce qui est en relation avec tout ce qui est écrit ». Elle cherche à organiser des méthodes et des pratiques de l'enseignement/apprentissage de l'écriture en langue étrangère.

La didactique de l'écrit s'intéresse à quatre principaux éléments :

- *le sujet écrivant ou le scripteur* (comment est l'apprenant et comment écrit-il ?) ;
- *le texte ou le discours* (le résultat de la production scripturale) ;
- *le contexte dans lequel s'est fait la production et enfin l'état de la formation discursive* (aspects sociolinguistiques, socio-langagiers).<sup>4</sup>

L'écriture existerait de manière très différente en classe. Elle pourrait, être selon Reuter<sup>5</sup>, *un support de travail* (textes de compréhension), *un outil* (pour résoudre différentes activités) et *une activité en elle même*, celle-ci qui peut exister à son tour, de manières différentes (expression écrite, résumé, prise de notes, dictée, commentaire...) comme elle peut avoir pour rôle l'enregistrement des informations et leur restitution (examens).

### **3. La compétence communicative**

---

<sup>3</sup> Maria-Virginia Babot. Didactique de l'écrit, recherches et perspectives. Sur ([www.cairn.info.fr](http://www.cairn.info.fr)).

<sup>4</sup> *ibidem*.

<sup>5</sup> *ibidem*

Le but majeur de l'enseignement/apprentissage d'une langue n'est pas seulement d'amener l'apprenant à lire et à écrire en cette langue mais de le rendre capable de communiquer avec cette langue, hors école, dans des situations de communication quotidiennes et multiples.

Et c'est dans le même ordre d'idées que les théoriciens C. Bachman, J. Lindelfeld, J. Simonin (1981 : 53) – pour ne citer que ceux-là - expliquent que :

« 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 ».

La compétence<sup>6</sup> communicative, introduite par l'approche communicative, approche apparue dans les années soixante-dix et qui a dominé le domaine de l'enseignement du FLE, a pour finalité « *l'autonomisation* » et « *l'individualisation des rythmes et des responsabilités* ». C'est une approche qui fait de l'apprenant un individu autonome mais aussi un élément central dans toute situation d'enseignement /apprentissage.

D. Hymes, cité par K. Mokaddem (2007 : 112), définit la compétence communicative comme la possibilité d'utiliser de manière cohérente et adaptée, une infinité de phrases dans un nombre infini de situations. C'est une compétence qui, également, dépend de plusieurs règles :

Règles linguistiques (compétence linguistique, typologie des discours). En effet, la compétence communicative dépend du degré de la maîtrise de la compétence linguistique mais aussi de la situation de communication.

Règles d'usage (les règles d'interprétation, les normes qui structurent les interactions), c'est-à-dire les règles qui permettent de donner une signification à des éléments linguistiques et les règles qui organisent et structurent les interactions.

---

<sup>6</sup> La compétence est définie dans le domaine de la linguistique par N. Chomsky (1965 : 19) comme étant : « la connaissance implicite, innée, que tout individu possède de sa langue (...) C'est la faculté de comprendre et de produire à partir d'un nombre fini de règles, l'ensemble infini des phrases grammaticales d'une langue. Cela implique aussi « la capacité de distinguer les énoncés bien formés de ceux qui ne le sont pas, les phrases ambiguës ou les phrases inacceptables ». Tandis que le CECRL la considère comme étant : « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».

C'est également une compétence à prendre en considération dans tout enseignement/apprentissage et c'est ce qui est affirmé dans le CECR (2001 : 15) :

« Les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement ».

### **3.1. Compétence communicative /compétence linguistique**

Nous ne pouvons parler de la compétence communicative sans parler de la compétence linguistique. Ces dernières semblent inséparables et confondues dans plusieurs cas. Effectivement, plusieurs dictionnaires ont tendance à donner les mêmes acceptations aux deux notions, c'est le cas du *dictionnaire pratique de didactique du FLE* (2002 :30) dans lequel Robert les définit comme le fait de « doter l'apprenant d'une compétence langagière ».

Cependant, D. Hymes, cité par Gschwind-Holzer, cité à son tour par K. Mokaddem (2007 :110) a fait clairement la différence entre ces deux composantes :

« Alors que la compétence linguistique est comprise comme un système de règles grammaticales permettant au sujet d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases, la compétence de communication est conçue comme un savoir constitué de règles grammaticales et de règles sociolinguistiques ».

Donc, si la compétence c'est d'être capable de lire, d'écrire et de comprendre des énoncés dans une langue, la compétence communicative est d'être capable d'utiliser ces énoncés dans des situations de communication réelles.

### **3.2. Les composantes de la compétence communicative**

La compétence communicative englobe plusieurs composantes ; plusieurs travaux ont été faits sur ce sujet. K. Mokaddem a évoqué cela, dans sa thèse de doctorat, avec beaucoup de précisions et elle a présenté plusieurs modèles des composantes de la compétence communicative, nous essayerons dans ce qui suit de donner les modèles les plus importants :

#### **3.2.1. Le modèle de D. Coste**

D. Coste (1978 :27) considère que la compétence communicative est composée de plusieurs autres composantes : composante de maîtrise linguistique, composante de maîtrise textuelle, composante de maîtrise référentielle, composante de maîtrise situationnelle.

### **3.2.2. Le modèle de M. Canale et M. Swain**

Ces deux didacticiens soulignent dans *théoretical bases of communicative. Approches to second language teaching end testing* (cités par K. MokkaDEM (2007 :115) que la compétence communicative est constituée de trois composantes : la composante linguistique, la composante socio-linguistique (capacité d'utiliser des énoncés dans des situations de communication), la composante stratégique (stratégies verbales et non verbales pour compenser une incompétence linguistique).

### **3.2.3. Le modèle S. Moirand**

S. Moirand (1982 :20) explique que la compétence communicative est composée de quatre composantes : la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle, la composante socioculturelle.

### **3.2.4. La compétence communicative dans le CECRL**

Le cadre européen commun de référence pour les langues a traité, également, de compétence communicative. Cette dernière est composée selon le CECRL (2001 :17) comme réunissant plusieurs composantes telles que la composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique :

« La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique ».

Tous les modèles que nous venons de citer ne s'opposent pas, il n'y a pas de contradiction entre eux, au contraire ils se complètent.

Nous trouvons, également, dans ces modèles, plusieurs composantes relatives à la compétence scripturale telles que la compétence linguistique, pour écrire, il faut connaître les règles de la langue, la compétence discursive (connaissance des différents types de discours), la composante référentielle (connaissance des objets et de leurs relations), la composante de maîtrise textuelle définie par K. Mokaddem comme étant :

« Savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences d'énoncés (agencement et enchaînement transphrastiques, rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation) ».

Toutes ces composantes qui font partie de la compétence communicative font partie, également, de la compétence scripturale. C'est ce qui nous a amenée à aborder la compétence communicative avant la compétence scripturale car cette dernière fait partie de la première. C'est ce qui est mis en évidence dans le CECRL (2001 : 17) :

« La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communicant 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 ».

#### **4. La compétence scripturale**

Après avoir abordé la compétence communicative, nous pouvons, à présent aborder la compétence scripturale, élément essentiel de notre recherche.

Effectivement, au cours de notre travail, nous nous intéressons à l'écriture en classe et par conséquent à la compétence scripturale. Cette dernière est une compétence qui devrait être acquise par tout apprenant parce que c'est une compétence qui, selon Dabène, renvoie à des savoirs, des savoir faire et des représentations. En effet, selon Michel Dabène (1987 : 39) la compétence scripturale est définie comme « un sous-ensemble de la compétence langagière, [...], l'autre sous-ensemble étant la compétence orale ». Plus spécifiquement il [M. Dabène] (1987 : 40) la définit comme « un ensemble en apparence hétérogène de savoirs, de savoir-faire et de représentations, qui en sont les éléments constitutifs ».

C'est une compétence qui représente, pour plusieurs apprenants, une angoisse, une peur face à cet acte, c'est une activité complexe, cela est dû aux modèles présentés aux apprenants et qui sont peu originaux et peu motivants. Tout se passe en effet « comme s'il suffisait d'imprégner les élèves de bonnes lectures pour que celles-ci deviennent des modèles pour la rédaction »<sup>7</sup>, elle constitue, parfois, un vrai blocage qui dans plusieurs cas représente la cause d'un échec scolaire. Les apprenants considèrent l'écriture comme un apprentissage et tout apprentissage demande des efforts et des investissements, ce qui constitue un obstacle pour l'apprenant.

De plus, la compétence scripturale sollicite l'apprenant dans sa singularité, son individualité, ce qui demande de l'apprenant des efforts et un investissement, elle demeure liée à une dimension institutionnelle, l'apprenant ne la considère pas comme une compétence dont il aura besoin en dehors de l'école.

Pour cela, nous voudrions introduire en classe la bande dessinée, un document qui, à notre sens, serait en mesure de pallier les difficultés des apprenants en matière d'écriture.

---

<sup>7</sup> Pourquoi s'intéresser aux compétences d'écriture. Disponible sur <http://lettres.ac-aix-marseille.fr>. Consulté le 12/ 08/ 2010.

## **Chapitre II. La bande dessinée**

### **1. Qu'est-ce qu'une bande dessinée ?**

Apparue, dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle, la bande dessinée, appelée parfois le neuvième art, est née avec la presse et la grande diffusion, elle est définie souvent comme une manière de raconter une histoire en images.

Le véritable précurseur de la bande dessinée est le suisse Rodolphe Töpffer, c'est lui qui a imposé ses caractéristiques esthétiques : personnages, décors, exagération des mouvements, primauté de l'image, etc.

La bande dessinée a eu plusieurs appellations : BD, plus rarement bédé, les sémiologues l'ont désigné comme un récit « verbo-iconique », ou encore « scripto- visuel » ou « iconico-diégétique ». Depuis 1967, la notion de « narration figurative » a fait, également, son chemin pour désigner cet art narratif.

La bande dessinée, art hybride, mêle à la fois le dessin et l'écriture, le visible et le lisible.

Effectivement, la bande dessinée utilise plusieurs arts à la fois comme l'organisation de l'espace, l'art pictural (la couleur), l'art photographique (les plans et les cadrages), l'art littéraire (les codes du récit)...C'est un art qui se compose avec des moyens idéographiques (sons, mouvements, émotions...) et c'est ce qui en fait un art inventif et original.

La narration de la bande dessinée est en images (au moins deux images) plutôt dessinées, chaque image proposant un fragment d'espace-temps exhibé (le spectacle, ce que l'on montre) par opposition à l'espace-temps caché (suggéré par les ellipses). Ces cases s'enchaînent, se relient et forment des séquences narratives utilisant ou non les possibilités du texte.

Les paroles des personnages de la bande dessinée sont enveloppées dans des bulles<sup>8</sup> qui existent sous deux formes : les bulles de dialogues (pour rapporter les propos des personnages) et les bulles de pensée (rapportent les paroles mais aussi peuvent aussi contenir des images de souvenirs, de rêves...). La bulle est reliée au personnage par un appendice (sorte de flèche ou crochet).

La bande dessinée utilise la langue des onomatopées mais également l'écriture manuscrite comme elle pourrait, également, être muette.

## **2. Histoire de la bande dessinée**

Nous allons faire un petit survol sur l'histoire de la bande dessinée dans le monde, ensuite en Algérie puisque nous sommes dans un contexte algérien.

### **2.1. La bande dessinée dans le monde<sup>9</sup>**

La bande dessinée a connu ses années de gloire aux Etats-Unis aux alentours de 1900, elle est apparue sous forme de séries publiées en couleur contenant des bulles et des vignettes. Quelques années plus tard, les journaux proposaient des bandes dessinées quotidiennes qu'on appelait « *daily strips* », les deux plus célèbres sont « Little Nemo in slumberland » (1905) et « Krazy Kat » (1909). En 1938, la naissance de Superman donne un nouvel aspect à la BD, le héros.

En Europe et à la fin du XIXème siècle, la bande dessinée n'était destinée qu'aux enfants et a connu beaucoup de critiques, on méprisait ces histoires en images et on voulait les contrôler. Ce n'est qu'en 1960 que la bande dessinée a connu une certaine liberté, elle a commencé à traiter d'érotisme, d'humour et même de politique.

Au Japon, la bande dessinée, connue sous le nom de mangas, était destinée à toutes les tranches d'âge et contrairement à la bande dessinée américaine et

---

<sup>8</sup> On utilisait, également les termes de « phylactère » (mot savant qui était à la mode pour désigner les bulles) et « ballon » qui ne s'utilise guère.

<sup>9</sup> <http://www.Larousse.fr/encyclopédie>. Consulté le 14/09/10.

européenne, la bande dessinée japonaise s'étendait sur plusieurs centaines de planches.

## **2.2. La bande dessinée en Algérie**

En Algérie, le précurseur de la bande dessinée est Ismael Aît Djaffar, il a publié plusieurs dessins dans la presse coloniale des années cinquante et il est considéré, également, comme le précurseur de la caricature algérienne.

Ce n'est qu'à l'indépendance que la bande dessinée commence à tracer son histoire en Algérie, elle devient un moyen d'expression très présent dans les médias.

Le 26 octobre 1962, Chid Haroun débute comme illustrateur au journal *le peuple*, Mohamed Aram publie aussi une bande dessinée dans l'hebdomadaire *Algérie actualité*.

En 1968, le célèbre bédéiste Slim publie *Moustache et les frères Belgacem*, le personnage de Mimoun y fait son apparition, il devient, sous le nom de Bouzid, le héros populaire de la bande dessinée.

En février 1969 plusieurs bédéistes (Mohamed Aram, Ahmed Haroun, Maz, Slim, Brahim Guerroui) se sont rassemblés pour créer *M'quidech*, première revue de bandes dessinées.

Cependant, à partir de 1992, la bande dessinée reconnaît une période de terreur et les productions deviennent de plus en plus rares.<sup>10</sup>

## **3. La bande dessinée en classe**

Après avoir défini la bande dessinée et après avoir fait un petit survol sur son histoire, passons à la bande dessinée en classe.

La bande dessinée serait, à notre sens, un support original, motivant, attrayant, ludique et amusant et le plus important, c'est un support qui pourrait,

---

<sup>10</sup> Zoom sur la BD algérienne. Disponible sur <http://www.toutenbd.org>. Consulté le 21 /07/10.

selon Bendiha Djamel (2007 :236), être utilisé à des fins didactiques et cela pour le développement de plusieurs compétences :

« La bande dessinée fonctionne à partir d'un langage qui lui est propre, elle participe au même titre que d'autres supports à des ouvertures culturelles variées telles que la littérature, le cinéma, etc. Par principe elle possède la faculté d'aborder, d'utiliser tous les genres narratifs (roman, conte, humour, science fiction etc..) avec une grande variété de moyens : couleurs, noir et blanc, photos, collages, images numériques, etc..). En ce qui concerne les apprenants, c'est l'occasion pour eux d'utiliser pleinement l'expression écrite et l'expression orale ».

Rangée dans les rayons de la paralittérature, la bande dessinée n'est que rarement utilisée dans les classes du fle et pourtant Vincent Marie (2008 : 55) la considère en tant que support qui a été conçu exclusivement à des fins pédagogiques. En effet, la toute première bande dessinée a été créée en 1827 dans un but pédagogique par le suisse Radolphe Töpffer.

Quelques années auparavant, ce que nous venons d'avancer n'aurait pas été accepté car la bande dessinée n'était pas considérée comme un support pédagogique, encore moins comme un texte littéraire.

En effet, la bande dessinée ne privilégie pas d'une place importante dans les classes du fle. Beaucoup d'enseignants se flattent de ne pas accorder beaucoup d'importance à ce support qu'ils trouvent facultatif. Et pourtant c'est un support intéressant et qui pourrait développer plusieurs compétences chez l'apprenant, elle offre de nombreuses possibilités d'exploitation bien connues, (compréhension et expression orales par exemples), c'est un document mouvementée, vivant et attrayant qui offre plusieurs possibilités d'exploitation en classe. Dans notre travail, nous nous contentons de la compétence scripturale.

#### **4. La bande dessinée : un document authentique**

L'école est avant tout un lieu de vie qui a ses règles de fonctionnement, qui communique avec l'extérieur et dans lequel les enfants agissent seuls ou en groupes. C'est un lieu de communication avec l'extérieur. Pour cela il faut utiliser des documents qui iront avec ces aspects, à savoir les documents authentiques.

##### **4.1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?**

Cuq<sup>11</sup> considère que cette caractérisation d'authenticité, toujours associée à authentique s'applique à tout message élaboré à des fins de communication réelle, elle désigne, donc, tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe. Autrement dit, c'est un support conçu à des objectifs tout différents de ceux de l'enseignement/ apprentissage d'une langue.

Les documents authentiques connaissent un foisonnement des genres bien typés (messages écrits, oraux, iconiques, sonores, visuels, audiovisuels, manuscrits, imprimés, enregistrés, longs, courts) et à des situations de communication très différentes. Ils couvrent la panoplie des productions de la vie courante (ou quotidienne) qu'elles soient administratives, médiatiques, culturelles, professionnelles, etc.

L'entrée des documents authentiques, appelés également, documents bruts ou sociaux, date des années 1970 avec la réflexion engendrée pour définir le niveau de deux de la méthodologie SGAV. Elle répond aux besoins de mettre l'apprenant au contact direct de la langue et de concilier l'apprentissage de la langue à celui de civilisation. Depuis, l'exploitation pédagogique des documents authentiques s'est généralisée pour couvrir l'ensemble des niveaux et concourir à l'acquisition d'une compétence communicative.

Pourquoi utiliser les documents authentiques en classe ?

Tout d'abord parce que ce sont des documents qui présentent des situations de communication bien réelles ce qui permet à l'apprenant un contact direct avec la langue et son utilisation dans des situations de communication extrascolaires bien différentes de celle qu'il a connues.

Puisque des documents existent sous différents types, leurs contenus sont aussi très différents et très divers et peuvent répondre, ainsi, aux objectifs de l'apprentissage de telle ou telle langue. Ce sont des documents riches et divers et ils sont des « matériaux très adaptés » à l'enseignement/apprentissage.

---

<sup>11</sup> ibidem

Le document authentique peut faciliter et même résoudre certaines difficultés des apprenants relatifs aux normes de la langue car ils présentent des faits grammaticaux, lexicaux, discursifs et interactifs.

Ce sont des documents motivants, tout d'abord parce qu'ils sont originaux en plus ils répondent aux besoins, intérêts et préoccupations de l'apprenant. Ils font, également, de l'apprenant une personne autonome puisqu'il sera amené à étudier et à analyser ce genre de document.

H. Holec dans un article *des documents authentiques, pour quoi faire ?*<sup>12</sup> a montré l'importance des documents authentiques dans la classe, il a avancé plusieurs raisons pour les utiliser. Partant de l'idée que c'est « *en écoutant/lisant que l'on acquiert la capacité de lire et d'écrire* » ce chercheur préconise l'idée qu'il faut non seulement exposer l'apprenant à ce genre de document mais en plus il faut le confronter à lui, de cette manière l'apprenant observe, découvre les données (lexique, grammaire, phonologie, écriture...) les mémorise puis les applique en compréhension ou en expression (par exemples).

Le manuel scolaire de la deuxième année secondaire ne contient presque que des documents authentiques. En effet, dans ce manuel il y a treize extraits de textes littéraires, trente quatre articles de revues et de journaux, deux guides de vacances, une fable, six poèmes, cinq extraits de pièces de théâtre, vingt deux images extraites de revues et de journaux et que sept textes didactiques (fabriqués), à savoir (si nous excluons les images) :19,11% de textes littéraires, 50% d'articles, 2,94% guides de vacances, 1,47% de fable, 8,82% d poèmes, 7,35% extraits de pièces de théâtre, cela fait, donc 89.69% de documents authentiques contre 10,29% de documents fabriqués.

#### **4.2. Pourquoi parler de documents authentiques ?**

Eh bien parce que la bande dessinée serait l'un de ces documents qui auraient un apport immense dans l'enseignement/apprentissage de différentes

---

<sup>12</sup> Holec H. Des documents authentiques, pourquoi faire ? Melanges pédagogiques. 1990. (disponible sur : <http://revues.univ-nancy2.fr>. consulté le 5/01/2011)

compétences. C'est un document qui développe le sens de l'observation chez l'apprenant, un document crédible, véridique et originale qui multiplie les situations communicationnelles, il permet une relation directe avec la langue (scolaire mais aussi sociale) et en plus de tout cela il offre un grand plaisir par sa caractéristique motivante.

La bande dessinée est un document qui répond aux différents critères que nous venons de citer au-dessus, C'est un document littéraire (adressé la plupart du temps aux jeunes) et qui n'a pas été conçu à des fins didactiques, il permet un rapprochement avec la langue et même la culture enseignée et procure une certaine dimension de plaisir.

Nous allons utiliser deux bandes dessinées, l'une extraite de la bande dessinée *PENO*, scénario *Michel DUFFOUR*, publiée aux éditions *GLENAT*(1998) et l'autre une adaptation d'un roman de moulood Feraoun, présente dans le manuel scolaire de deuxième année secondaire.

## **5. La bande dessinée : un texte littéraire**

Le texte littéraire a été exploité depuis longtemps en classe et cela pour plusieurs finalités.

Dans la méthode traditionnelle, le texte littéraire constituait le centre de toute situation d'enseignement/apprentissage du français. Cette dernière se faisait par le décortiquage du texte littéraire et sa traduction soit de la langue maternelle vers la langue étrangère et vis-versa. Avec les méthodes qui ont suivi, on ne recourait plus à l'utilisation du texte littéraire, ce dernier semblait être ignoré mais il a commencé à avoir un nouveau regain d'intérêt avec les dernières méthodes.

Avant de continuer notre réflexion, il nous paraît important de définir ce qu'est la littérature ? Question qui a fait l'objet de plusieurs recherches et articles et qui ne semble pas être résolue, une question qui demeure sans réponse précise.

En effet, la littérature est une notion ambiguë, elle est définie par le dictionnaire *Larousse* comme : « un ensemble des œuvres écrites et orales auxquelles on reconnaît une finalité esthétique ». Tandis que Cuq (2003: 25) la considère comme « l'ensemble des œuvres écrites quelles soient de fiction ou qu'elles s'inspirent de la réalité, qui portent dans leur expression même la marque des préoccupations esthétiques ».

P. Turmel\_John<sup>13</sup> la définit comme tout ce qui est reconnu en tant qu'œuvre littéraire par une institution, œuvre qui se caractérise par un fictif et un souci esthétique.

Ce n'est pas la définition de la littérature qui nous intéresse mais c'est plutôt l'apport de son introduction en classe de FLE.

*Corpus idéal*, le texte littéraire véhicule, selon Pierre Elena dans son article *du texte littéraire comme un intrus performant dans la classe* (1995), la norme. Il peut être utilisé pour travailler la langue (grammaire, conjugaison...), on peut l'exploiter pour maintes activités : ponctuation, tournures interrogatives, champ lexical et même l'expression orale.

Une approche plus cohérente, proposée par Cuq<sup>14</sup>, pourrait s'appuyer sur la typologie des textes (narratif, descriptif, argumentatif...) afin de repérer les invariants (éléments attendus et spécifiques à un type de texte) et du traitement de ceux-ci (écarts, connotation), car « le propre du littéraire réside dans un discours marqué et une langue travaillée, il s'inscrit dans un jeu infini de l'identique (respect des codes et des thèmes) ».

Le texte littéraire réunit, donc, des objectifs linguistiques mais aussi culturels. L'enseignement d'une langue se fait par la transmission des codes de cette langue mais aussi de la culture qu'elle véhicule d'où l'appellation didactique des langues et des cultures. En étudiant un texte littéraire en classe, l'apprenant découvre cette langue mais, également, une culture particulière qui

---

<sup>13</sup> Pierre Turmel-John. Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère. Québec français, n 100, 1996(disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/58694ac>, consulté le 20/12/2010).

<sup>14</sup> Pierre Elena, Ibidem.

pourrait être proche de la sienne ou bien tout à fait différente. Il commence à découvrir ce qui est étranger, ce qui est autre :

« Les textes littéraires deviennent un objet d'étude. Ils apportent des connaissances utilitaires, éducatives et même culturelles ».

Cuq<sup>15</sup> la considère comme «un véritable laboratoire de langue, un lieu de croisement des cultures ».

Le texte littéraire devient un moyen de communication entre le lecteur et l'auteur mais aussi entre deux civilisations. C'est dans ce sens que M. J. Fourtanier<sup>16</sup> écrit, en citant Legros, que :

« C'est (le texte littéraire) une grande aventure commune où auteurs et lecteurs explorent les rapports de l'homme avec lui-même et avec le monde à travers les divers modes de représentations permis par le langage ».

La polysémie est une autre particularité qui encourage à introduire le texte littéraire en classe. En effet, un seul texte littéraire peut avoir plusieurs lectures, plusieurs sens ce qui développe la compétence de l'élève en matière d'interprétation. Effectivement, chaque apprenant est libre de lire le texte comme il veut et lui donner le sens qu'il veut « la littérature transmet un message, délivre du signifiant et conduit aux signifiés hypothétiques des lectures »<sup>17</sup>. Le texte littéraire suscite l'interprétation et l'imagination et donc, selon Cuq (2003) à l'autonomie de l'apprenant : « Son utilisation (le texte littéraire) vise à la construction du sens et vise à rendre l'apprenant autonome dans ses entrées en littérature ». C'est cette liberté d'interprétation, cette autonomie qui donne un certain plaisir à l'apprenant lorsqu'il aborde un texte littéraire en classe.

Cependant, cette dernière compétence (de l'interprétation) n'est pas beaucoup exploitée en classe. La plupart du temps, l'utilisation du texte littéraire est limitée à faire de la compréhension ou bien l'étude de langue, l'interprétation reste un peu négligée.

---

<sup>15</sup> Cuq, ibidem.

<sup>16</sup> Marie José Fourtanier. Ibidem.

<sup>17</sup> Pierre Elena

C'est dans cette optique que P. Demougin (1999 : 67) insiste à réconcilier, en didactique de littérature, théories du texte et *expériences interprétatives*, il reprend également G. Mathis qui a également affirmé, à son tour, dans *Théorie de la réception et médiale enseignante* que le premier objectif de l'étude d'un texte littéraire devrait amener l'apprenant à « répondre aux sollicitations explicites et implicites du texte ».

L'introduction du texte littéraire en classe semble avoir beaucoup d'avantages mais cela ne marche pas tout le temps car, parfois, un texte littéraire est si compliquée qu'un élève n'arrivera même pas à dégager son premier sens, ce qui pose un problème et parfois un réel obstacle, pour cela il faut proposer aux apprenants des textes qui prennent en considération leurs compétences ou bien, ce qui est proposé par Pierre Elena « un document pédagogique aux caractéristiques littéraires »<sup>18</sup>.

### **5.1. Pourquoi parler de texte littéraire ?**

Eh bien, parce que, comme nous l'avons déjà avancé, la bande dessinée appartient à la littérature, c'est un document qui véhicule une histoire, présente des personnages et suit une trame narrative.

Tout comme le texte littéraire, la bande dessinée peut être exploitée pour travailler la langue (J. F. Boutin « *Bande dessinée et enseignement de la syntaxe* », P. Lemaire « *bande dessinée et langue* »), tout comme le texte littéraire, elle présente aux lecteurs et aux apprenants une nouvelle culture et pourquoi pas une nouvelle civilisation (« *Astérix le gaulois* » qui présente une civilisation gauloise qui date d'avant Jésus-Christ), tout comme le texte littéraire, elle est polysémique et pourrait faire l'objet de plusieurs lectures, plusieurs significations et plusieurs interprétations. Tout comme le texte littéraire, elle suscite un grand plaisir chez celui qui la lit. De plus, elle a d'autres particularités, c'est le fait qu'elle utilise l'illustration et qu'elle appartient à la littérature de jeunesse.

---

<sup>18</sup> Pierre Elena, *ibidem*.

## 6. La bande dessinée : une littérature de jeunesse

Comme il était le cas pour la littérature, il est difficile de définir la littérature de jeunesse. Elle, aussi, est un domaine vaste qui englobe plusieurs caractéristiques. C. Poslaniec (2002 : 55) a insisté sur le fait qu'il est difficile de définir la littérature de jeunesse, il a également ajouté que si on prend deux extraits, l'un d'un texte littéraire et l'autre d'un texte littéraire adressé aux jeunes, il est impossible de faire la distinction parce que ces deux types de littératures ont beaucoup de points communs comme la narration, les personnages, les sujets abordés, les styles d'écritures, etc.

Cependant, plusieurs théoriciens ont pris l'initiative pour la définir comme Marc Soriano dans *Guide de littérature de jeunesse* (cité par Guillemette de Grissac dans *La littérature de jeunesse : un continent à explorer*<sup>19</sup>) qui considère la littérature de jeunesse comme un contact puis une relation entre un écrivain et un lecteur jeune inexpérimenté :

« La littérature de jeunesse est une communication historique entre un scripteur adulte et un destinataire enfant qui, par définition, en quelque sorte, au cours de la période considérée ne dispose que de façon partielle de l'expérience du réel et des structures linguistiques intellectuelles affectives et autres qui caractérisent l'âge adulte ».

La littérature de jeunesse a plusieurs particularités. Tout d'abord le style de narration est simple, on narre l'histoire de manière linéaire. Ensuite, comme la littérature, la littérature de jeunesse met en scène une histoire autour d'un héros distingué. C'est une littérature qui choisit avec soin l'écriture, le thème, les personnages, la fin de l'histoire (le dénouement) mais c'est surtout une littérature originale, facile à comprendre qui s'éloigne complètement de toute complexité.

### 6.1. Les genres de la littérature de jeunesse

---

<sup>19</sup> Guillemette de Grissac. *La littérature de jeunesse : un continent à explorer ?*. Site de l'IUFM, La Réunion. Département des lettres. 2006. (consulté le 03 /01/2011)

La littérature de jeunesse est, selon Guillemette de Grissac<sup>20</sup>, une littérature qui existe sous différents genres et qui remonte à plusieurs siècles. Ses aïeux les plus connus sont la fable et le conte.

**Le conte** : Récit imaginaire, souvent assez court, qui relate des faits et des aventures imaginaires. C'est le genre favorisé de la littérature de jeunesse. Il se caractérise par sa tendance imaginaire et magique, par son universalité (chaque pays a ses propres contes qui diffèrent selon les cultures) et surtout par ses deux aspects écrit et oral. En effet, le conte n'est pas seulement écrit, mais il existe (et cela depuis très longtemps) sous forme orale comme les contes populaires germaniques des frères Jacob et Wilhelm Grimm.

**La fable** : Court récit allégorique en vers ou en prose qui raconte une histoire et contient une moralité. Parmi les plus célèbres, les fables de De la Fontaine.

**Le théâtre** : un spectacle qui met en scène une pièce théâtrale destinée aux jeunes.

**Le roman** : le roman peut, à son tour, être destiné aux jeunes. Il met en scène des personnages différents (enfants, adultes et même des animaux) dans des situations différents. Ce sont des romans qui traitent d'amour, d'amitié, de fidélité, trahisons, tromperies et rivalités.

**L'album** : se caractérise par l'utilisation du texte et de l'image. Il est défini par Grossmann<sup>21</sup> (repères n 13.INRP.1996) comme un livre dans lequel le mariage entre texte écrit et l'image crée un autre texte particulier, dans les deux composantes (texte et image) ont la même importance, une des deux composantes peut dominer mais cela n'amoindrit pas l'importance de l'autre.

**La bande dessinée** : approuvée par une très forte majorité des jeunes, la bande dessinée (comme nous l'avons déjà expliqué) est un texte littéraire, un genre artistique et un moyen d'expression qui est toujours en train d'évoluer et c'est le genre qui nous intéresse par excellence.

---

<sup>20</sup> ibidem

<sup>21</sup> Sur le site [www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP](http://www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP). Consulté le 23/02/2011.

La littérature de jeunesse, par sa spécificité, accessibilité et contemporanéité, est également un riche support d'éducation esthétique et littéraire. En effet, les livres de jeunesse tâchent de transmettre aux élèves la maîtrise de la langue à l'oral comme à l'écrit mais aussi pour acquérir une culture de la connaissance et la maîtrise de tous les discours. C'est le lieu des pratiques pédagogiques traditionnelles mais aussi innovantes et apporte beaucoup à l'apprenant comme le goût et l'envie de lire et d'écrire. De plus, elle modifie les représentations des élèves sur leurs relations avec la langue étrangère.

Toute œuvre littéraire de jeunesse n'est pas toujours valable pour être utilisée en classe, il y a des critères de choix de l'œuvre qui entrent en jeu : tout d'abord, il faut que les apprenants puissent atteindre et aborder l'œuvre exploitée. Ensuite, il faut donner beaucoup d'importance à la qualité du support choisi et varier les œuvres entre classiques et contemporaines. Enfin, il est préférable de ne pas utiliser la littérature de jeunesse pour un seul genre d'activité mais il faut varier et l'exploiter pour différentes activités comme l'écriture, la lecture, la compréhension, la prononciation, etc.<sup>22</sup>

Guillemette de Grissac<sup>23</sup> a, également, confirmé que la littérature de jeunesse véhicule une *culture littéraire*. C'est un support riche et *cela depuis deux siècles*. Elle a ajouté que c'est le domaine littéraire de l'écolier qui *s'explore comme un continent*. L'écrivain a bien choisi le verbe « explorer », ce dernier est défini par le dictionnaire Larousse comme : *parcourir un lieu mal connu en l'étudiant attentivement*. Cette exploration faite par l'élève va connaître des tâtonnements, des difficultés, des échecs mais aussi des réussites ce qui fait que son résultat serait être apprécié.

Par conséquent, la bande dessinée est un texte littéraire tout à fait légitime, elle est de plus une littérature adressée, la plupart du temps aux jeunes, ce qui suscite encore plus à l'utiliser en classe sans oublier, bien évidemment, que c'est un document authentique original et intéressant.

---

<sup>22</sup> Sur le site <http://eduscol.education.fr> consulté le 19/01/2011.

<sup>23</sup> ibidem

## II. L'enquête de terrain

Dans cette seconde partie, nous entrons dans le travail pratique. Autrement dit, dans cette partie, nous allons aborder les différentes étapes de notre enquête de terrain ainsi que les résultats auxquels nous avons abouti.

Cette partie se subdivise en trois chapitres :

Le premier chapitre, intitulé *Déroulement de l'enquête*, explique les différentes étapes effectuées avant l'enquête proprement dite. En effet, dans ce chapitre nous décrivons notre pré-enquête, la population étudiée, le contexte ainsi que les éléments (de la compétence scripturale) d'étude.

Dans le deuxième chapitre, nous entrons dans le vif du travail à savoir les résultats. Effectivement, nous évoquons dans ce présent chapitre les résultats obtenus à partir du questionnaire et de l'étude comparative.

Enfin, en dernier chapitre, nous allons tenter de donner une signification aux résultats obtenus. Nous allons, par conséquent, confirmer ou infirmer les hypothèses émises au début de notre recherche.

## **Chapitre I. Déroulement de l'enquête**

### **1. La démarche comparative**

Le but de notre enquête est de montrer l'apport de la bande dessinée dans le développement des écrits des apprenants de la deuxième année secondaire.

Pour démontrer cela, nous avons opté pour la démarche comparative, cette méthode nous semble la méthode la plus adéquate pour affirmer ou infirmer nos hypothèses.

En effet, en comparant, nous arrivons à voir avec plus de clarté la différence et le développement des écrits des apprenants (si développement il y a). Grâce à la comparaison, nous pouvons déceler les avantages et les inconvénients, les points forts et les points faibles dans les textes<sup>24</sup> produits par les apprenants.

#### **1.1. Qu'est-ce que nous allons comparer ?**

Nous allons comparer deux types de production écrite : la production écrite à partir d'une consigne (un sujet d'écriture) et la production écrite à partir d'une bande dessinée.

Nous allons essayer, avec les apprenants une nouvelle méthode d'écriture qui est, à notre sens, plus amusante et plus productive (nous nous abstenons à donner des jugements, nous préférons les laisser pour la fin de notre travail).

Cette nouvelle méthode plaira-t-elle aux apprenants ? Les aiderait-elle à dépasser leurs difficultés ? Ou bien, au contraire, serait-elle comme toute autre méthode d'écriture ? C'est ce que nous allons voir au fur et à mesure de notre travail.

---

<sup>24</sup> La notion de *texte* est définie par K.Mokkadem, dans son mémoire de magister (2004, p 44) comme un mot d'origine latine « *textus* » qui signifie « enlacement, tissu, contexture » ce qui désigne, en langue usuelle, « un ensemble fini d'énoncés qui constitue un écrit significatif ». Elle ajoute que : « le texte est vu comme un système de signes organisé et dynamique ; C'est aussi le lieu de la découverte des différentes difficultés lexicales et grammaticales que peut rencontrer le lecteur » (ou bien le scripteur).

Puisque nous traitons d'écrit<sup>25</sup> et de compétence<sup>26</sup> scripturale, notre corpus de travail serait composé essentiellement de textes écrits par les apprenants.

## 2. Contexte d'étude

Arrivée à ce stade de recherche, il nous semble important de déterminer notre contexte d'étude. Ce dernier joue un grand rôle dans les résultats obtenus et également dans leurs analyses et interprétations.

En effet, les moyens de recherche et ses résultats diffèrent selon leur contexte. Faire une enquête en Chine n'est pas pareil que de la faire aux Etats-Unis, en France ou en Algérie : le contexte est déterminant.

Notre enquête s'effectue en Algérie et puisque nous travaillons sur la langue française cela va beaucoup influencer notre recherche.

L'Algérie est un pays qui a une grande histoire avec la France et la langue française. Cette dernière est une langue tantôt aimée et appréciée, tantôt détestée, méprisée, considérée comme la langue de l'ennemi. Cette langue a été accusée, en Algérie, de tous les maux, elle a occupé plusieurs statuts : langue seconde<sup>27</sup>, langue de la science, langue étrangère<sup>28</sup> et langue maternelle pour plusieurs.

---

<sup>25</sup> Une question pourrait se poser ici, pourquoi l'écrit et non pas l'oral ? Pourquoi l'écrit et non pas la lecture ? Notre réponse est : nous considérons l'écrit comme le centre de l'enseignement/apprentissage de n'importe quelle matière. L'écrit est fondamental en classe. L'apprenant s'affronte généralement, lors de ses premières années d'apprentissage à l'écrit, que cela soit des textes, des paragraphes, des phrases, des mots ou même des lettres. Il lit à partir d'un écrit, il parle en mémorisant un écrit et il écrit à partir d'un écrit. Cela ne veut pas dire que nous négligeons les autres compétences ; loin de là car toutes les compétences se valent et s'enrichissent mutuellement mais nous considérons la compétence scripturale (généralement) comme le point de départ des autres compétences.

<sup>26</sup> La compétence est une connaissance ou une capacité reconnue dans un domaine particulier.

<sup>27</sup> La langue seconde est définie par K. Mokkadem, dans son mémoire de magister (2004, p 9) comme : « une langue qui est généralement léguée en héritage par l'histoire, qui a conservé un statut plus ou moins officiel et qui est fréquemment utilisée par l'administration (les institutions) du pays, l'enseignement et les médias ; C'est aussi une deuxième langue-obligatoire- qu'on apprend au cours de sa scolarité dans les pays dits francophones. Ainsi, dans les trois pays du Maghreb (Algérie, Maroc, Tunisie), le français n'est pas une langue officielle, mais une grande partie de la population la comprend et la parle ».

<sup>28</sup> k. Mokkadem, toujours dans son mémoire de magister (2004, p 10) constate que : « C'est dans les années soixante dix que la notion de français langue étrangère a fait son apparition. Le FLE est une discipline de diffusion internationale. C'est un monde à part entière avec ses institutions, ses enseignants, ses associations, ses apprenants, ses revues et ses manuels didactiques (...) Dans la perspective du français langue étrangère,

Tout cela se répercute directement ou indirectement sur les apprenants, ils pourront apprécier cette langue comme ils pourront la détester. Leurs représentations jouent un rôle majeur dans leur réussite ou leurs échecs scolaires.

Notre enquête s'effectue, également, au niveau du secondaire. Ce dernier, composé de trois années est un palier de l'enseignement /apprentissage qui a connu plusieurs changements et plusieurs réformes (la dernière est celle de l'année de 2003 qui a touché les trois paliers et qui a consisté à substituer l'approche par objectifs par l'approche par compétences)<sup>29</sup>.

### **3. La pré-enquête**

Dans notre enquête (nous l'avons dit auparavant) nous nous intéressons principalement à l'écrit et cela dès le début de notre recherche.

Nous avons fait une pré-enquête dans une classe de deuxième année secondaire et elle s'est limitée à l'observation de quelques cours de français.

Au cours de cette pré-enquête, nous avons remarqué que les apprenants avaient de grandes difficultés à écrire et à transcrire leurs idées. Une séquence était composée généralement d'une ou deux séances de compréhension écrite, deux ou trois séances consacrées à la langue (conjugaison, grammaire, orthographe..) et une séance d'évaluation formative tandis que l'entraînement à l'expression écrite, on lui consacrait une séance, on faisait soit des techniques d'écrit comme le résumé, la prise de notes, le compte-rendu objectif ou critique soit des ateliers d'écriture (généralement ce sont les bons élèves qui travaillent seuls). Donc, on ne donnait pas assez de temps à l'expression écrite. La bande dessinée était quasi-absente et on ne faisait pas d'activités pour amener

---

l'élève n'est pas confronté oralement et socialement à cette langue. Cette langue est uniquement une discipline scolaire »

<sup>29</sup> Dans sa thèse de doctorat (2007, P 68), K. Mokaddem a abordé la réforme du système éducatif, nous retenons ceci : « la refonte de l'école algérienne a désormais pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde. L'axe directeur qui doit guider cette réforme se résume, selon ses promoteurs, en une série de « défis à relever » et qui sont : la réorganisation du système éducatif, la qualification de l'encadrement, la refonte de la pédagogie, l'amélioration de l'enseignement supérieur et la formation professionnelle. La réforme intervient donc principalement au niveau des axes de la planification, la formation et les contenus et méthodes. ».

l'apprenant à être créatif et autonome. Pour avoir plus d'informations sur le déroulement des leçons durant cette année, nous avons cherché dans différents documents officiels et à notre grande surprise, nous avons remarqué que la bande dessinée ne privilégie que d'une place facultative. Elle est rarement utilisée (deux bandes dessinées, seulement, sont présentes dans le manuel scolaire) et son utilisation se limite à la compréhension écrite.

### 3.1. La bande dessinée dans le programme

Dans le programme de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, on présente les différentes compétences disciplinaires et transversales, les méthodes et les stratégies mais aussi les contenus de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ce n'est que dans cette dernière partie (les contenus) qu'on parle de la bande dessinée mais de manière très superficielle :

« Les contenus ont été sélectionnés, et leur progression sur l'année (et sur le cycle) a été établie sur la base :

(...)

De la prise en compte des manifestations tant orales qu'écrites de la langue dans les différents supports que l'apprenant peut rencontrer dans son environnement extra scolaire (articles de presse, affiches, BD,...) ».

Cette partie est accompagnée d'un tableau synoptique, en dernière case nous trouvons :

Pratiques discursives et intentions communicatives	Objets d'étude	Notions clés	Technique d'expression	Thématiques
Exprimer son individualité « Le fait poétique » N.B : à étudier durant l'année	Calligrammes Textes Images	La connotation et la dénotation. L'interprétation du message iconographique	/	/

Dans ce tableau, on ne parle pas de la bande dessinée de manière précise mais de l'image et du message iconographique de manière générale :

« Le « fait poétique » ne constitue pas un objectif de maîtrise mais un objectif d'enrichissement. Outre la fonction esthétique de ce type de messages à laquelle il faudra sensibiliser les apprenants, les différents supports (chansons, dictons, poèmes, images, BD, calligrammes) peuvent servir à de nombreuses activités. ».

### **3.2. La bande dessinée dans le document d'accompagnement du programme**

Dans le document d'accompagnement du programme de la 2<sup>ème</sup> année secondaire, on explique les principales techniques d'expression écrite visées par l'enseignement/apprentissage du Fle en cette année, ces techniques sont : le résumé, la prise de notes, l'exposé oral, la reconstruction de texte et la fiche de lecture. Nous ne trouvons aucune place accordée à la créativité : compétence que nous voulons développer à travers l'utilisation de la bande dessinée en production écrite.

Vu les maigres informations que nous avons pu obtenir à partir du programme et du document d'accompagnement du programme, nous avons cherché dans une troisième source : le guide pédagogique du manuel.

### **3.3. La bande dessinée dans le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs**

Dans le guide du manuel scolaire, on explique avec précision la progression des leçons tout au long de l'année. La répartition annuelle est constituée de quatre projets, dans chaque projet existe trois ou quatre séquences.

Dans le dernier projet « *Mettre en scène un spectacle pour émouvoir ou donner à réfléchir* », il y a une séquence (la deuxième) intitulée « *Elaborer une saynète à partir d'une bande dessinée* ».

En réalité, la bande dessinée intitulée « *La marque du chat* » écrite par P. Geluck (P 172) (Cf. Annexe 03), n'est utilisée dans cette séquence qu'en compréhension écrite.

## **4. De la compréhension écrite vers la production écrite**

La compréhension de l'écrit et la production écrite constituent les deux faces d'une même réalité, c'est pourquoi nous en parlons en même temps et dans un même chapitre. Ces deux activités se complètent puisque le rôle de l'une (la production écrite) est d'écrire des textes et celui de l'autre (la compréhension de l'écrit) de déchiffrer des textes et d'en extraire le sens.

Après une lecture attentive des textes officiels, nous avons constaté que la bande dessinée est quasi-absente dans le programme, on la considère juste comme un support facultatif et enrichissant. Elle est rarement utilisée et cela pour ne développer qu'une seule compétence : la compréhension de l'écrit.

Dans notre travail, nous voulons prouver que la bande dessinée n'est pas juste un support facultatif, la bande dessinée est également un support important au sein de la classe qui se vaille autant que les autres supports et cela pour développer beaucoup de compétences, parmi lesquelles : la compétence scripturale.

## **5. Population d'étude**

Après avoir précisé notre contexte d'étude et décrit notre pré-enquête, nous allons à présent définir notre population d'étude.

Nous avons fait notre enquête dans la wilaya de Sidi Bel abbès, ville de l'ouest algérien et dans un lycée qui s'appelle Boukhari Abdelkader.

Nous avons pris pour population d'étude quatre classes de deuxième année secondaire, qui sont dans différents filières (pour que notre échantillon soit varié). La première classe est une classe de langue, la deuxième de lettres et philosophie et les deux classes qui restent sont des classes de science.

La première classe de langue comporte 31 élèves dont 19 filles et 12 garçons, la deuxième 24 élèves, 15 garçons et 09 filles, la troisième 22 élèves, 11 filles et 11 garçons tandis que la quatrième comporte 23 élèves, 12 filles et 11 garçons. L'âge de ces élèves varie entre 16 et 21 ans.

## 6. Collecte des données

L'étude comparative que nous allons faire est entre une production écrite à partir d'une consigne et une production écrite à partir de deux bandes dessinées.

Le sujet de la première expression écrite est le suivant :

« *Imaginez une histoire à travers laquelle vous monter que l'eau est une nécessité dans la vie de chaque être humain* ».

La première bande dessinée utilisée est une bande dessinée présente dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire (Cf. Annexe 2), p 107. Cette bande dessinée, une adaptation du récit « *la terre et le sang* » de mouloud Feraoun, est constituée de cinq vignettes.

Ce récit est l'histoire d'un jeune homme qui s'appelle Amer ou Kaci et qui habite dans un petit village de Kabylie « Ighlil Nezman ».

Dégoûté par la vie qu'il mène, il décide de partir à l'étranger pour découvrir d'autres mondes et faire une autre vie. Il travaille comme mineur, commence à faire une bonne situation et décide de ne plus revenir abandonnant ainsi ses parents et les laissant seuls vu qu'il est leur fils unique.

Contrairement à cette décision, quelques années plus tard, il retourne à son village, il trouve sa mère seule, pauvre, abandonnée et cela après la perte de son fils mais aussi de son mari.

Lorsque Amer ou Kaci était à l'étranger, il a tué intentionnellement son oncle (qui travaillait aussi dans les mines), retournant à son pays, la famille de son oncle gardait toujours de la rancœur et de la haine suite à cet accident. Amer ou Kaci a, donc, vécu l'amertume à l'étranger (puisque'il n'a pas réussi à rester) et dans son pays (la haine cachée de ses proches), il a perdu ainsi sa terre et son sang.

La bande dessinée du manuel décrit avec minutie le début de ce récit, elle nous informe que c'est un homme qui veut partir à l'étranger, emmenant avec lui

beaucoup de rêves, elle nous informe aussi que c'est une société berbère (les vêtements de sa mère) et que l'homme en question habite dans un village en haut d'une colline, pareil que dans le récit.

La deuxième bande dessinée est intitulée « Peno » (Cf. Annexe 1), scénario de *Michel Duffor* et publiée aux éditions *Glenat* est un bande dessinée qui raconte les aventures d'un petit garçon.

Nous voulons, donc, faire la comparaison entre les deux types de productions écrites pour voir dans laquelle il y a amélioration.

## **7. Eléments d'étude**

Dans la compétence scripturale, il y a plusieurs composantes qui entrent en jeu comme les fautes orthographiques, la concordance des temps... Nous, nous voulons analyser deux composantes : la cohérence textuelle et la créativité.

Nous allons, comme nous l'avons avancé auparavant, faire la comparaison entre trois types de productions écrites. La première est une production écrite à partir d'une consigne, la deuxième à partir d'un extrait de bande dessinée (qui contient des bulles, donc, elle contient quelques propos) et la troisième est une production à partir d'une bande dessinée muette.

Dans les écrits des apprenants, nous voudrions analyser deux composantes que nous trouvons importantes dans tout texte écrit et qui sont la cohérence et la créativité.

### **7. 1. La créativité**

Dans un sens premier, la créativité signifie la capacité d'imagination, d'invention et de création. C'est le nom du verbe *créer* qui signifie *élaborer, concevoir, réaliser, inventer*.

Selon Geneviève Gaël et Monique Noël (2004 : vol 16), la créativité est un terme inventé par Guilford, un psychologue américain. Ce dernier a affirmé que c'est une compétence essentielle présente chez toute personne mais existe

selon différents niveaux, certains pourraient être plus créatifs que d'autres. Il a ajouté aussi que c'est une compétence qui pourrait être développée (C'est ce que nous essayerons de prouver à travers notre travail).

Guilford a précisé, également, que la créativité est une composante qui englobe à son tour d'autres composantes comme la recherche, la nouveauté, les changements mais aussi les tâtonnements de l'apprenant, son observation, sa curiosité et son autonomie.

La créativité pourrait avoir plusieurs définitions, cela diffère d'un domaine à un autre. Dans *le dictionnaire pratique de la didactique du FLE*, on attribue plusieurs définitions à ce terme :

En effet, en linguistique et selon Chomsky, la créativité est « l'aptitude du sujet parlant à créer et à comprendre un nombre infini d'énoncés nouveaux qu'il n'a jamais entendus auparavant, et qu'on ne peut répertorier en totalité ».

En psychologie, c'est un résultat nouveau et original de tout un enchaînement d'idées.

Dans le CECRL, la créativité est considérée comme un élément très important et indispensable dans le domaine de l'enseignement/apprentissage et ajoute que la classe est le milieu privilégié pour développer cette compétence chez les apprenants.

Nous nous intéressons à cette composante parce que nous la considérons comme un élément très important dans toute production écrite. C'est la créativité qui fait de la production écrite d'un apprenant un produit original propre à lui et c'est ce qui le motiverait à apprécier l'activité d'écriture boudée par plusieurs apprenants.

Geneviève Gaël et Monique Noël considère, dans leur article *Ecriture créative et plaisir d'apprendre* (2006 : 16) que la créativité est composée de deux étapes, la première est un ensemble de *fluidité, flexibilité et originalité*, la deuxième est l'*élaboration* :

« On dit d'une personne créative qu'elle a une pensée fluide, flexible et originale et qu'elle possède une bonne capacité d'élaboration ».

Elles définissent la fluidité comme le fait d'avoir un maximum d'idées, la flexibilité comme le fait d'utiliser différents idées, l'originalité comme le fait de produire des idées originales tandis que l'élaboration comme étant le développement de ces idées.

Geneviève Gaël et Monique Noël avancent, dans le même article, que (en reprenant Oriol-Boyer) la créativité est un élément très important dans chaque production écrite et la considèrent comme *un moteur essentiel* :

« La créativité devient le moteur essentiel dans l'élaboration de nos pensées et le fruit de nouvelles combinaisons d'idées, de pensées et de choses connues et non connues ».

Elles avancent, ensuite, que la créativité est composée de deux types d'habiletés : *Les habiletés cognitives et les habiletés affectives*.

Les habiletés cognitives sont composées de :

- *La fluidité* (la production d'un maximum d'idées).
- *La flexibilité* (Résolutions plurielles d'un même problème).
- *L'originalité* (Production d'idées originales, nouvelles et singulières).
- *L'élaboration* (Développement des idées).
- *L'efficacité* (convaincre les lecteurs de la signification des idées avancées dans la production écrite).

Les habiletés affectives contiennent

- *La spontanéité* (agir, se produire de soi-même sans intervention extérieure).
- *Le sens de l'humour*.
- *L'ouverture à l'expérience*.
- *La curiosité*.
- *L'imagination*.

- *La capacité d'abstraction* (le transfert des informations d'un domaine à un autre, ces deux derniers qui peuvent représenter des ressemblances).

Il est difficile de déceler la créativité dans les écrits des apprenants, surtout pour les habiletés affectives. Pour l'analyse de ces dernières nous avons opté pour le questionnaire. Concernant les habiletés cognitives, quatre sont susceptibles d'être analysées mais de manière générale (c'est-à-dire, nous ne pouvons pas analyser leur présence ou absence dans chacune des copies des apprenants), ces quatre habiletés sont : la fluidité, l'originalité, l'efficacité et l'élaboration.

## **7.2. La cohérence textuelle**

La cohérence textuelle est une notion très importante pour la compréhension et la production d'un texte, notion très importante mais aussi très ambiguë car plusieurs recherches ont été faites sur la cohérence et elles ne donnent pas toutes la même définition.

Odette Gagnon dans *Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés*<sup>30</sup> a affirmé que la cohérence est indispensable dans la construction d'un texte :

« Tout comme le recto d'une feuille ne peut s'imaginer sans son verso, ou le côté pile d'une pièce de monnaie sans son côté face, le texte ne peut s'imaginer sans cette qualité qui fait de lui un texte : la cohérence ».

Selon cette citation, la cohérence c'est le texte lui-même, s'il n'y a pas de cohérence, il n'y a pas de texte. Effectivement, toujours selon Odette Gagnon, un texte n'est pas juste un ensemble de mots ou de phrases mises les unes à côté des autres, le texte est un ensemble d'idées enchaînées et cohérentes :

« Un texte n'est pas un jeu de dominos dans lequel les pièces se juxtaposent simplement les unes aux autres, un texte est un casse-tête dans lequel les pièces s'emboîtent les unes

---

<sup>30</sup> Odette Gagnon. *Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés*. Québec français, n° 128.2003 disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/55783ac>

dans les autres, chaque pièce a sa raison d'être, et la présence de chacune ainsi que la façon qu'elle a de s'arrimer aux autres contribuent à façonner l'image globale »<sup>31</sup>

Maria Chuy et Fabienne Rondelli ont, aussi, insisté sur l'importance de la cohérence dans la construction d'un texte, pour elles c'est une composante importante et indispensable :

« Ecrire un texte, c'est construire une unité communicative destinée à être interprétée et comprise par un destinataire. Dans ce cadre, il est admis que le texte sera reconnu comme tel s'il produit sur son destinataire un effet de cohérence »<sup>32</sup>

Plusieurs travaux ont été faits sur cette composante et cela dès les années 70, plusieurs ont essayé de faire le modèle d'un texte cohérent ; parmi lesquels nous évoquons :

Maria Chuy et Fabienne Rondelli constatent, dans *Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle* (2010, n°1), qu'un texte cohérent est un texte cohérent par la forme mais aussi le contenu.

Quand un lecteur arrive à comprendre le texte, sa signification et son enchaînement, lorsqu'il arrive à avoir une interprétation d'un texte, on dit de ce dernier qu'il est cohérent. Mais avant cela, c'est celui qui écrit (le scripteur) qui devrait avoir une représentation claire de son écrit et pour réaliser cela (toujours selon Maria Chuy et Fabienne Rondelli), le scripteur devrait :

- Ecrire une information claire et précise qui attire l'attention du lecteur (Niveau de communication).
- Organiser le texte (niveau du type de texte).
- Désigner les informations importantes et celles moins importantes (niveau du modèle de situation).
- Etablir des relations entre les mots, les phrases et les paragraphes (niveau de la base de texte).

---

<sup>31</sup> *idem.*

- Utiliser un lexique varié pour développer les informations avancées dans le texte (niveau du code de surface).

Ces différents niveaux devraient figurer dans le texte de l'apprenant pour qu'on puisse dire qu'il est cohérent.

Ces deux auteurs ont évoqué dans leur article le travail de M.Gernbacher qui considère que pour qu'un texte soit cohérent, il faut qu'il englobe les relations suivantes :

*La relation de la cohérence référentielle* : contient le sujet et le référent dont on parle.

*La relation de la cohérence temporelle* : désigne l'époque du déroulement des actions ou des événements.

*La relation de la cohérence spatiale* : désigne le lieu du déroulement des événements.

*La relation de la cohérence causale* : désigne la cause du déroulement des événements.

*La relation de la cohérence structurale* : désigne la manière de la description des événements.

Si ces cinq relations n'existent pas dans un texte, il ne sera pas cohérent.

W.Mann et S.Thompson proposent un autre modèle du texte cohérent. Ce modèle est comparé à un arbre, ses feuilles sont les unités textuelles et ses branches sont les relations de cohérence et puisqu'un arbre n'existe pas sans ses branches, le texte n'existera jamais sans relations de cohérence.

Charolles (citée par Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine dans *Enseigner et évaluer la cohérence textuelle*<sup>33</sup> considère que la cohérence est composée de quatre méta-règles :

*Méta-règle de répétition/continuité* : Pour un bon enchaînement et une continuité d'un texte, il faut qu'il ait une répétition du thème sans que cela soit abusif sinon cette répétition consisterait des écarts dans l'écrit.

*Méta-règle de progression/organisation* : Pour faire avancer un texte il faut ajouter à chaque fois une nouvelle information tout en sachant organiser ces informations et les séparer selon des phrases et des paragraphes.

*Méta-règle de non-contradiction* : comme son nom l'indique, selon cette règle, il ne faut pas qu'il ait des contradictions dans le sens d'un texte.

*Méta-règle de relation* : il s'agit de relier les mots et le sujet dont ils traitent de manière logique et adéquate.

Pour plus de précision, Céline Carbonneau et Clémence Préfontaine, ont ajouté dans leur travail des volets à ces quatre méta-règles :

La méta-règle de répétition/continuité contient deux volets : *la reprise pronominale* et *la reprise nominale*. Le premier volet contient, à son tour trois composantes (*référent absent, référent ambigu, erreur dans le genre ou le nombre*), le deuxième volet contient cinq composantes (*répétition, utilisation d'un synonyme, utilisation d'un générique, utilisation d'une périphrase, l'emploi du déterminant*).

La méta-règle de progression/organisation contient deux volets : *progression de l'information* et *organisation de l'information*. Le premier volet contient deux composantes (*la redondance* et *l'ellipse*), le deuxième contient trois composantes (*organismes textuels, découpage en paragraphes, organisation des idées*).

---

<sup>33</sup> Céline Carbonneau. Clémence Préfontaine. Québec français, n 138, 2005. Disponible sur <http://id.erudit.org/iderudit/55464ac>. Consulté le 11/12/2010.

La méta-règle de non-contradiction contient trois volets : *l'énonciation, le temps et la contradiction de sens*. Le premier volet contient deux composantes (*changement du narrateur et les paroles rapportées*), le deuxième contient, aussi, deux composantes (*temps du récit et temps des verbes*).

La méta-règle de relation ne contient pas de volets.

Dans notre analyse des résultats, nous allons suivre ce modèle parce que nous le trouvons bien détaillé et facile à appliquer.

### **7.3. Pourquoi ces deux composantes ?**

La cohérence textuelle parce que nous la considérons comme l'une des conditions de la réussite d'un texte écrit, Même si un texte est bien écrit et sans erreurs mais s'il n'est pas cohérent, il ne sera pas compris. De plus, la cohérence textuelle est l'indice du bon enchaînement des idées de l'apprenant.

La créativité parce que plus l'apprenant produit des énoncés plus c'est l'indice de la maîtrise de la langue et de la richesse du vocabulaire de l'apprenant.

Pour analyser la cohérence textuelle, nous allons comme nous l'avons dit auparavant, faire l'étude comparative et voir quel type de production écrite est plus cohérent.

Pour la créativité, la même chose, toujours de la comparaison, nous allons voir dans quel type de production écrite, l'apprenant produit-il plus d'énoncés, plus d'idées.

Après réflexion, cela nous est paraît insuffisant. Nous avons, alors, décidé d'appuyer cela par des entretiens semi-directifs avec les apprenants. Malheureusement cela n'a pas marché ; certains apprenants ne peuvent ou/et ne veulent pas que nous les enregistrions et d'autres sont trop timides pour pouvoir répondre. Nos entretiens, par conséquent, n'ont pas réussi. Nous avons opté pour un autre moyen, proche de l'entretien et qui est le questionnaire.

Le questionnaire est, en effet, l'un des moyens fiables pour observer, déterminer la quantité et analyser les données d'une recherche. Il existe, généralement, sous la forme d'une série de questions qui ont pour objectif de rassembler des informations qui constituent des résultats ou qui aident à analyser des résultats.

Il est défini par le dictionnaire Larousse comme :

« Une série de questions posées à un ensemble de personnes concernant leurs opinions, leurs croyances ou divers renseignements factuels sur elles-mêmes et leur environnement ».

Le questionnaire pourrait être composé de questions fermées auxquelles on répond par oui ou non, des questions cafétéria qui donnent des choix multiples de réponses ou bien des questions ouvertes qui laissent libre cours aux questionnés de répondre et d'exprimer leurs idées.

Notre questionnaire est composé de huit questions fermées, cinq questions ouvertes et huit questions cafétéria. Ces questions portent sur l'écriture en langue française, l'écriture en tant qu'activité (la production écrite), la bande dessinée, son utilisation en classe, l'écriture à partir de la bande dessinée, la motivation, les activités ludiques. Voici les questions qui ont été posées et leurs résultats (nous tenons à préciser que nous avons questionné les apprenants après avoir fait notre expérience).

## Chapitre II. Résultats de l'enquête

### 1. Résultats du questionnaire

1- Aimez-vous écrire en langue française ?

Oui

Non

#### Résultat

Réponses	Oui	Non	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	22	71	7
Pourcentage	22%	71%	7%

2- Pourquoi ?

.....  
.....

#### Résultat

Puisque cette question est ouverte, nous allons évoquer les réponses les plus répandues.

a- Pour ceux qui ont répondu NON, les réponses les plus récurrentes sont :

- Parce que c'est une langue que je ne connais pas.
- Parce que je ne sais pas écrire en langue française.
- Parce que c'est une langue que je ne comprends pas.
- Parce que je suis faible en cette langue.
- Parce que c'est une langue difficile.
- Parce que je ne suis pas bon en langues étrangères.
- C'est une belle langue mais difficile.
- Je suis Algérien.

b- Pour ceux qui ont répondu OUI, les réponses les plus récurrentes sont :

- Parce que j'aime cette langue.
- Parce que c'est ma langue préférée.
- Parce que j'aime cette matière.
- C'est une langue très utilisée dans le monde.
- On a besoin de cette langue pour nos études supérieures.

Plusieurs apprenants n'ont pas répondu à cette question à savoir 13 apprenants (13%).

3- Trouvez-vous l'écriture un acte difficile ?

Oui

Non

### Résultat

Réponses	Oui	Non	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	69	29	2
Pourcentage	69%	29%	2%

4- Les sujets d'expression écrite proposés en classe vous paraissent :

Intéressants et motivants

Démotivants/ Ennuyeux.

Autre :.....

### Résultat

Réponses	Intéressants/motivants	Démotivants/ennuyeux	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	35	58	7
Pourcentage	35%	58%	7%

Pour le troisième choix (autre), les réponses les plus récurrentes sont :

- Les sujets sont parfois motivants, parfois non, cela dépend du sujet.
- Les sujets proposés sont difficiles.
- Nous n'avons pas le temps de faire des productions écrites en classe.

5- Vos difficultés d'écriture sont dues :

A la non-maîtrise de la langue française.

Au manque d'idées.

A l'incapacité d'exprimer vos idées.

Autre :.....

### Résultat

Réponses	Non maîtrise de la langue	Manque d'idées	Incapacité d'exprimer les idées	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	19	22	51	8
Pourcentage	19%	22%	51%	8%

Autre : Les réponses les plus récurrentes sont :

-Je n'ai pas de difficultés d'écritures.

-Les fautes d'orthographe.

-Manque du vocabulaire.

6- Lisez-vous des bandes dessinées ?

Souvent

Rarement

Jamais

### Résultat

Réponses	Souvent	rarement	Jamais	Pas de réponses
Nombre d'apprenants sur 100	13	70	15	2

<b>Pourcentage</b>	13%	70%	15%	2%
--------------------	-----	-----	-----	----

7- Aimez-vous lire des bandes dessinées ?

Oui

Non

### Résultat

Réponses	Oui	non	Pas de réponse
<b>Nombre d'apprenants (sur 100).</b>	90	10	0
<b>Pourcentage</b>	90%	10%	0%

8- Avez-vous déjà étudié une bande dessinée en classe ?

Oui

Non

### Résultat

Réponses	Oui	non	Pas de réponses
<b>Nombre d'apprenants (sur 100)</b>	97	7	3
<b>Pourcentage</b>	97%	7%	3%

Si c'est oui, combien de fois :.....

Les réponses des apprenants ont varié entre 1 et 10 fois.

9- L'écriture à partir d'une bande dessinée vous paraît :

Motivante.

Non.

### Résultat

Réponses	Motivante	non	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	89	28	0
Pourcentage	89%	28%	0%

10- Pourquoi ?.....  
.....  
.....

### Résultat

a- Pour ceux qui ont répondu que la bande dessinée est motivante, les réponses les plus récurrentes sont :

- La bande dessinée nous aide à mieux comprendre le sujet de rédaction et cela à travers ses images.

- La bande dessinée nous donne des idées pour écrire de nouvelles expressions.

- La bande dessinée est facile.
- Elle aide à imaginer des histoires.
- Je cherche à comprendre ce que les photos expriment.
- Parce que je la trouve intéressante.
- Elle enrichit notre culture.
- Elle aide à développer notre vocabulaire.
- C'est un support vivant.
- J'aime la bande dessinée.
- Parce qu'on peut imaginer à travers la bande dessinée.
- Les images donnent beaucoup d'informations.
- Je m'amuse en la lisant et en écrivant à travers elle.
- La bande dessinée m'attire.
- La bande dessinée est intéressante.
- Je ne m'ennuie pas
- Elle nous facilite de trouver le thème.
- C'est facile d'écrire à partir d'une bande dessinée.
- Elle est passionnante.
- Ses desseins attirent.

b- Pour ceux qui ont répondu non, deux réponses se sont répétées et qui sont :

- C'est difficile.
- Je n'aime pas la bande dessinée.

11- la motivation joue-t-elle un rôle dans votre réussite scolaire ?

Oui

Non

### Résultat

Réponses	Oui	Non	Pas de réponses
Nombre d'élèves (sur 100)	98	12	0
Pourcentage	98%	12%	0%

12-Si c'est oui, comment ?

### Résultat

Les réponses les plus répandues sont :

- Quand on aime une chose, on la fait correctement.
- Quand j'aime la matière, je peux bien travailler.
- Lorsqu'on est motivé, on peut lire et faire des exercices.
- Lorsqu'on est motivé, on peut réviser et persévérer dans notre travail.

13-Lors de votre rédaction, lorsque vous êtes motivés, vous trouvez que :

Vous avez plus d'idées.

Vous êtes autonome.

Vous êtes plus créatif.

Autre : .....

### Résultat

Réponses	Vous avez plus d'idées	Vous êtes autonomes	Vous êtes créatifs	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	45	14	41	0
Pourcentage	45%	14%	41%	0%

Aucun apprenant n'a répondu à la question « autre ».

14-Préférez- vous écrire à partir :

D'un sujet bien précis.

D'un sujet qui laisse libre court à votre imagination.

## Résultat

Réponses	Ecrire à partir d'un sujet précis	Ecrire à partir d'un sujet qui laisse libre cours à l'imagination	Pas de réponses
Nombre d'apprenants sur 100	14	86	0
Pourcentage	14%	86%	0%

15- Faîtes-vous des activités ludiques en classe

Oui

Rarement

Non

## Résultat

Réponses	Oui	Rarement	Non	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	24	50	26	0
Pourcentage	24%	50%	26%	0%

15-Aimez-vous faire des activités ludiques en classe ?

Oui

Non

## Résultat

Réponses	Oui	Non	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	100	0	0
Pourcentage	100%	0%	0%

16- Pourquoi ?.....

.....

.....

## Résultat

La totalité des apprenants ont répondu « Oui », leurs justifications étaient comme suit :

- Je trouve les activités ludiques amusantes.
- Elles me motivent.
- Elles nous aident pour ne pas s'ennuyer.
- On enrichit notre vocabulaire tout en s'amusant.
- Elles nous poussent à réfléchir.
- On change l'atmosphère de la classe.
- J'aime jouer.
- Pour comprendre facilement.
- Pour se divertir.
- C'est un besoin pour nous de s'amuser.
- Elles développent notre intelligence.
- Elles nous cultivent.
- C'est une culture et un divertissement en même temps.

17-Considérez-vous la bande dessinée un document ludique ?

Oui

Non

## Résultat

Réponses	Oui	Non	Pas de réponses
Nombre d'apprenants (sur 100)	76	24	0
Pourcentage	76%	24%	0%

18-L'autonomie en rédaction :

Vous bloquez.

Vous libérez des contraintes des consignes.

## Résultat

Réponses	Elle bloque	Elle libère des contraintes	Pas de réponses
----------	-------------	-----------------------------	-----------------

<b>Nombre d'apprenants (sur 100)</b>	17	83	0
<b>Pourcentage</b>	17%	83%	0%

20 -Vous est-il arrivé d'écrire un texte incohérent ?

Oui

Non

**Résultat**

<b>Réponses</b>	<b>Oui</b>	<b>Non</b>	<b>Pas de réponses</b>
<b>Nombre d'apprenants (sur 100)</b>	72	28	0
<b>Pourcentage</b>	72%	28%	0%

21-Selon vous cela est dû à quoi ?

.....  
 .....  
 .....

**Résultat**

Les réponses qui se sont répétées sont (Pour ceux qui ont répondu oui):

- Je ne peux pas exprimer mes idées.
- Difficultés en expression écrite.
- Manque d'organisation.
- Difficultés de lecture et de concentration.
- Mes idées sont désordonnées.

## 2. Résultats de l'étude comparative

### 2.1. Résultats de la première production écrite

#### Sujet

« *Imaginez une histoire à travers laquelle vous montrerez que l'eau est une nécessité pour chaque être vivant* ».

Nous avons choisi, comme nous l'avons dit auparavant, trente copies et nous avons analysé juste les écarts de cohérence ensuite nous allons traiter de la créativité de manière générale.

Voici quelques exemples des résultats obtenus :

#### Production de Chawqui

*L'eau utilisable par l'homme et les êtres vivant existe par 3 forme différentes l'eau chaude, pluies, les eaux de surface et les eaux souterraines. sans elle, la vie humain serait impossible, Elle est nécessaire à la vie de végétaux des animaux t aux activités humains l'eau potable à la êtres humains*

##### 1. Méta-règle de répétition

Dans cette production l'apprenant a répété le mot *eau* ce qui nuit à la sonorité du texte.

##### 2. Méta-règle de progression/organisation

L'apprenant a écrit tout le texte sous forme d'un seul paragraphe. Nous constatons, également, l'absence des organisateurs, l'apprenant a utilisé un seul qui est *par*, nous le considérons comme un écart parce que nous disons « elle existe sous trois formes » et non pas *par trois formes*. Il y a aussi une absence des marques de ponctuation (l'apprenant a mis des virgules aléatoirement).

##### 3. Méta-règle de non contradiction

Dans ce texte, nous remarquons qu'il n'y a pas une segmentation et un regroupement des idées. Il n'y a pas de continuité sémantique (l'apprenant passe d'une idée à une autre sans éclaircir la relation), la dernière phrase est en contradiction sémantique avec le reste du texte.

## **Production de Amira**

Tant que le bon dieu le tout puissant à mis fin de tout proposition a se qu'on crée ou on fabrique n'importe quelque chose sans l'eau. Le resultat est obligatoirement negatif. Donc, ni l'etre humain ni l'animal ni la nature ne peut s'en passer de l'eau et c'est logique puisque si on procede à une petite comparaison entre le nord et le sud que se sois le globe terrestre ou même de l'Algérie le resultat est claire. La pluï tombe au nord plus qu'au sud c'est normal qu'il y a plus de vie au nord qu'au sud.

### **1. Méta-règle de répétition**

Dans le premier paragraphe, le référent est ambigu, nous n'arrivons pas à déceler de quoi ou de qui parle l'apprenant (*a mis fin de tout proposition à ce qu'on crée*), qui crée ? Et qu'est-ce qu'il crée ? Ensuite, elle dit *le resultat est le même*, nous nous posons la question « le résultat de quoi ? ».

### **2. Méta-règle de progression/organisation**

Au début de la production *Tant* est mal utilisé, nous pourrions le remplacer par « puisque », ou bien commencer directement par « le bon dieu..... ». Dans l'expression *Que se soit le globe terrestre ou même de l'Algérie*, il est préférable d'enlever *de*.

Tout le texte est écrit sous forme d'un seul paragraphe, Il n'y a pas de séparation entre les idées, nous constatons aussi une absence des marques de ponctuation sauf les points (.).

### **3. Méta-règle de non contradiction**

Du côté des verbes, il y a une confusion entre la préposition « à » et l'auxiliaire avoir.

Il y a ensuite une contradiction à partir du *donc*, ce qui suit devrait représenter une conséquence, ce qui n'est pas le cas dans la production de l'apprenant (elle parle de la puissance du dieu dans la création de l'eau ensuite elle écrit *personne ne peut s'en passer* ce qui est sans relation).

## **Production de Dalila**

-L'eau joue un rôle majeur dans le cycle de l'oxygène et du l'hydrogène .

-Donc l'eau il est trouvait seulement dans la planète terre et ne pas sur d'autre planète de l'univers, et aussi il est un composant chimique important dans la terre, et il est essentiel pour tous être vivant (la nature pour se développer, l'homme pour se sentir de soif, et les animaux ils ont besoin de boire)

-En fait on trouve l'eau dans les nuages qui devient on état liquide par les pluies qui tombe sur les terres

### **1. Méta-règle de répétition**

Dans cette production, nous remarquons la répétition du terme *eau*. De plus, il y a un écart dans le genre et répétition dans le passage *L'eau il est .....* .

### **2. Méta-règle de progression/organisation**

Les organisateurs utilisés ne sont pas bien placés : le premier organisateur *donc* n'introduit aucune conséquence ou conclusion. L'apprenant a utilisé deux organisateurs d'addition dans le passage *et aussi il est un composant* alors qu'un seul suffit.

Le dernier paragraphe devrait introduire une conclusion et l'apprenant a utilisé l'organisateur *en fait* ce qui est contradictoire (elle pourrait utiliser l'organisateur « enfin »).

L'apprenant a voulu montrer qu'elle a segmenté le texte en paragraphes en utilisant des tirets et en soulignant les organisateurs mais les idées ne sont pas reliées entre elles et elles ne sont pas regroupées. Elle a juxtaposé des idées qui n'ont pas de relation entre elles.

### **3. Méta-règle de non contradiction**

Nous trouvons dans cette production des écarts dans les temps des verbes : *il est trouvait* : il se trouve, *se développe* : se développer, *Devient* : deviennent.

Nous constatons l'absence d'un enchaînement sémantique, il n'y a pas de relation entre les idées, il n'y a pas une cohérence sémantique.

**Production de Mohamed**

*Quand on dit l'eau ça veut dire la vie parce que l'absence de cette matière vital conduit à la fin du monde. On utilise l'eau dans plusieurs domaine mais le domaine essentiel pour cette utilisant c'est la mouture de l'agriculture que nous perentre d'avoir des légumes et des fruits même les poison dernier besoin de l'eau pour vivre donc sa disponibilité*

### **1. Méta-règle de progression/organisation**

L'utilisation de l'articulateur *mais* n'introduit pas une opposition, il est préférable d'utiliser un organisateur d'addition (« et » par exemple).

L'apprenant a, aussi, écrit le texte sous forme d'un seul paragraphe, il n'y a pas de séparation entre les idées.

### **2. Méta-règle de non-contradiction**

Le texte est sémantiquement incohérent. Il n'y a pas de développement des idées ni de relation entre elles.

### **Production de Halima**

*L'eau est la source de tout vie.*

*Donc il se compos par deux gaz qui son très important : oxigine et l'hydrogine, par conséquence l'eau est néssaisère pour la vie de tous etre vivant, il sert aussi aux plante, et les animaux il est partou et il est indispensable pour tous jeur de vie*

### **1. Méta-règle de répétition**

L'apprenant a répété le pronom *il* tout en se trompant dans le genre (Elle a utilisé « il » pour désigner l'eau).

### **2. Méta-règle de progression/organisation**

Nous constatons l'utilisation des articulateurs *d'abord* et *ensuite* mais nous ne trouvons pas « enfin », ce qui est nécessaire pour l'enchaînement logique du texte. De plus, lorsque l'apprenant utilise « ensuite », elle n'ajoute pas une information nouvelle mais elle répète, en quelque sorte, ce qui a été dit en introduction.

### **Production de Sanâa**

*L'eau est partout et indispensable a la vie et sur terre.*

*L'eau est essentiel pour l'être humain, l'eau sert à faire beaucoup de chose par ex : on se lave, on boire...ct*

*L'eau construit l'électricité comme la lumière. Il aide l'homme à rester en vie.*

*L'eau est précieuse. Alors il faut s'en avoir économisé, et s'en avoir aussi consommé dans les cas de besoin.*

### **1. Méta-règle de répétition**

Dans ce texte, nous constatons la répétition abusive du mot *eau*.

### **2. Méta-règle de progression/organisation**

L'apprenant n'a pas utilisé des articulateurs logiques pour organiser le texte, ce dernier est, également, mal enchaîné, il n'est pas construit en paragraphes.

### **3. Méta-règle de non-contradiction**

Nous trouvons dans ce texte des écarts dans les temps des verbes : *On boire : on boit, a resté : à rester, consommé : consommer.*

## **Production de Khadidja**

*L'eau est une chose nécessaire dans la vie. L'homme est constitué d'eau, toutes choses ont besoin d'eau l'homme les animaux, les herbes, les arbres. L'eau c'est la vie.*

### **1. Méta-règle de répétition**

Cet apprenant a répété les termes : *eau, chose*. Elle a, également, mal utilisé le mot générique dans le passage : *toutes choses ont besoin d'eau l'homme les animaux, les herbes, les arbres*. Le terme générique *choses* est inadéquat, il est préférable de le remplacer par « êtres vivants » par exemple.

### **2. Méta-règle de progression/organisation**

Cette production n'est pas réellement élaborée puisqu'elle est écrite en trois phrases seulement et sous forme d'un seul paragraphe.

Nous constatons l'absence des organisateurs du texte et, éventuellement, l'absence d'une progression dans les idées.

### **Production d'Abdelatif**

*La vie est plain des choses tres importances pour notre vie comme l'eau c'est un liquide sans couleur et sans ogont, ce dernier que j'ai parlé être très importance pour la nature le cause l'eau aide la developpe des arbres, et qui donnent le colodeur à les réins des gent et à cause de l'eau peuvent vivre ensemble dans la paix, et pour ça il faut que le protege.*

#### **1. Méta-règle de répétition**

Une autre fois, nous trouvons la répétition du terme *eau*. Nous remarquons, aussi, l'ambiguïté du référent dans le passage *ce dernier que j'ai parlé être très importance pour la nature*.

#### **2. Méta-règle de progression/organisation**

Une quasi-absence des organisateurs, écriture de tout le texte en un seul paragraphe et écart dans l'utilisation de *à cause de* dans le passage « ...pour la nature le cause l'eau... » : « ....pour la nature grâce à l'eau... ».

### **Production de Wafâa**

*Une susbtance liquide transparente qui n'a pas d'odeur ou de gout, l'eau n'est pas seulement un liquide qu'on boit pour satisfaire notre soif mais c'est la matière la plus importante dans notre vie.*

*Si on s'arrette un moment pour imaginer sa vie sans cette matiere, on trouvera qu'elle n'est pas seulement importante à la vie humaine, mais elle est indispensable à toute la planète, il y aura pas de vie sur terre.*

*Il faut faire attention à ce liquide et ne pas le gaspier d'une manière ou d'une autre, car on aurait pas pu exister si le bon dieu ne nous l'avais pas donné.*

#### **1. Méta-règle de répétition**

Le référent est ambigu dans le passage *on trouvera qu'elle n'est pas seulement importante à la vie humaine*, nous ne savons pas si l'apprenant veut parler de l'eau ou bien de la vie et nous trouvons une répétition du terme *vie*.

#### **2. Méta-règle de progression/organisation**

L'apprenant n'utilise pas d'organiseurs et a des lacunes dans le temps des verbes comme dans cet exemple : *L'avais : l'avait.*

### **Production de Kawtar**

*L'eau est indispensable à la vie humaine, c'est la source de la vie.*

*L'être humain a besoin de l'eau pour vivre, car c'est un composant essentiel de son corps, et avec l'eau. Il peut se nourrir et s'agrandir.*

*Avec l'eau tout est vivant.*

#### **1. Méta-règle de répétition**

Nous constatons la répétition des termes *eau* et *vie*.

#### **2. Méta-règle de progression/organisation**

Tout le texte est écrit en un seul paragraphe comme il ne contient aucun organisateur.

### **Production de Sofiane**

*L'eau ou hydroxyde d'hydrogène est un composé chimique simple, mais avec des propriétés complexes à cause de sa polarisation.*

*L'eau se trouve presque partout sur la terre et un composé essentiel pour tous les organismes vivants connus. Le corps humain est ainsi composé à 70% d'eau. Par construction des êtres vivants, l'eau est pour eux incolore, insipide, inodore, etc.*

*Près de 70% de la surface de la terre est recouverte d'eau essentiellement sous forme d'océans. Une étendue d'eau peut être un océan, une mer, un lac, un étang.*

*Finalement on ne peut pas vivre sans eau parce qu'il est très important dans notre vie, et même dans la vie d'autres êtres vivants comme les animaux, les plantes.*

#### **1. Méta-règle de répétition**

Nous trouvons une ellipse dans le passage *L'eau se trouve presque partout sur la terre et (c'est) un composé essentiel... . De plus, il y a un écart dans le genre (il pour désigner l'eau).*

#### **2. Méta-règle de non-contradiction**

Il y a une contradiction sémantique dans le deuxième paragraphe dans le passage *Par construction des êtres vivants, l'eau est pour eux incolore, insipide, inodore, etc.*

## **Conclusion**

En analysant les trente copies des apprenants, dont nous venons de donner quelques exemples, nous avons remarqué que :

- Les apprenants ne se sont pas attachés à la consigne de la production écrite « *Imaginez une histoire....* ». La plupart des apprenants sont allés vers des définitions de l'eau, ses composants... Il n'y avait pas d'imagination et puisqu'il n'y a pas d'imagination, il n'y a pas d'originalité.
- La fluidité des idées n'est pas grande. Dans un écrit, l'apprenant « cite » quatre idées au maximum. Là, nous avons bien choisi le verbe « citer » parce que les apprenants citent des idées mais ne les développent pas. Par conséquent, il n'y a pas d'élaboration (par exemple, l'apprenant dit que l'eau est nécessaire à la vie mais ne dit pas pourquoi ou bien comment).
- L'efficacité est quasi-absente, les apprenants n'utilisent presque pas d'expressions pour convaincre le lecteur. Nous trouvons quelques expressions comme « nécessaire », « indispensable », « il faut », « nous devons » mais il n'y a pas de réelle tentative pour convaincre.

Pour la cohérence, tous les apprenants ont, au moins, trois écarts de cohérence dans un seul texte. Les écarts les plus répandus chez les apprenants sont :

- La répétition dans un seul texte de mot ou de pronom plusieurs fois.
- La suppression d'un des éléments constitutifs de la phrase (sujet, verbe ou complément).
- Des écarts dans le genre des mots.
- Des écarts dans le référent, ce dernier est parfois ambigu et d'autrefois totalement absent.

- Des écarts dans les organisateurs : les apprenants n'utilisent pas des organisateurs ou ne savent pas les placer dans leurs textes.
- Les apprenants ont tendance à ne pas organiser leurs idées selon des paragraphes. Quelques apprenants ont écrit tout le texte en un seul paragraphe.
- Les apprenants avancent, parfois, plusieurs idées mais ils ne les mettent pas en relation ce qui rend le texte brouillant.

Cependant, ce qui positif est le fait qu'il n'y a pas un texte totalement incohérent, nous trouvons des écarts, des contradictions sémantiques dans quelques passages mais après la lecture du texte nous pouvons savoir de quoi veut parler l'apprenant. De plus il n'y a, et cela dans aucune des copies, une contradiction entre les énoncés et le contexte.

## 2.2. Résultats de la deuxième production écrite

### Sujet

« Imaginez l'histoire racontée par les images de cet extrait de bande dessinée »

(Cf. Annexe 1).

Voici quelques exemples des productions des apprenants (nous avons choisi les mêmes apprenants pour que la comparaison soit claire et pour que les résultats soient significatifs).

### Production de Chawqui

*Il était une fois un vœux musseur a trouve un ball en son coffre il voulait lui donne un enfant qui jous a coûté il pourt a la main un pompe et un ball de guonflé, il lui dit repare sa ball, et il commence a guonflé et lui dit tiens prends le ball. Il dit l'enfant c'est vrai ? est lui di le vœux bien sur je peu prend se ball.*

#### 1. Méta-règle de répétition

Nous remarquons dans cette production une répétition du pronom « il » et une ambiguïté du référent dans le passage « *il lui dit repare sa ball* ».

#### 2. Méta-règle de progression/organisation

Nous constatons, également, une absence des organisateurs. Le texte est écrit en un seul paragraphe tandis que es idées sont enchaînées mais elles ne sont pas claires, détaillées.

#### 3. Méta-règle de non-contradiction

Nous trouvons des écarts dans les temps des verbes : *A gonflé : à gonfler.*

*Jous : joue. Je pu prend : je peux prendre* mais nous ne trouvons pas une contradiction sémantique.

### Production d'Amira

*il était une fois un grande homme vendeur trouve un grand coffre dans sans magasins un ancien balon dégonflés.*

*Quand le vendeur est sorti il trouve un enfant qui la dit je te donne un balon mais après le gonflage, aller aide moi.*

*Puis le grand vendeur donne le balon à l'enfant qui la remerçit et lui dit que il veux revenir avec sous amis.après ils ont fait connaissance.*

### 1. Méta-règle de répétition

Nous repérons dans ce texte une répétition du terme *enfant* (l'apprenant pourrait le remplacer par un synonyme).

### 2. Méta-règle de progression/organisation

Nous discernons également l'utilisation des organisateurs *quand, puis, après* (ils sont hiérarchisés, l'apprenant pourrait remplacer le dernier organisateurs par « enfin »).

Ce texte est segmenté en paragraphe et ses idées sont claires et enchaînées.

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Nous observons des écarts dans les temps du récit : l'apprenant a utilisé l'expression *il était une fois*, les verbes devront être, donc, au passé.

Nous considérons des écarts dans les paroles rapportés au discours indirect :

« *Qui la dit je te donne cet ballon* » : Qui lui dit qu'il lui donne ce ballon.

Enfin, le texte est vide de toute contradiction sémantique.

### Production de Dalila

*Une histoire d'un vieux monsieur*

*Il était une fois un vieux monsieur habitait dans une maison fabrique en bois au cour de la forêt sont travaille était un menuisier tout les enfant avait peur de lui car il était méchant.*

*Un jour, des enfants jouer au ballon soudin, quand l'un deux a tiré le ballon, qui s'est retrouvé dans la maison de vieux monsieur alors, la vieille homme entenda un bruit sur le toit. Alors, il décida d'aller voir ce qui ce passe dehors, à sa surprise la cause de ce bruit était un ballon dégonflé. Il monta la récupérer au moment ou les enfant avait peur d'approcher la maison du vieux monsieur un dentre aux appeler »peno « été le plus courageux parmi c'est amis ; détrmine à rcupéré son ballon, saprocha prudemment de la porte soudin la porte souvre et le balon dans c'est bras le vieux monsieur invite le petit garçon a enter apporter une pompe et il a dit « nous allons lui redonner sa forme ».*

*On lui souriant, le vieux dit « tiens prends le il est a toi je te le donne » content d'avoir récupérer son ballon peno dit au vieille homme « je vais partir, maintenant merci monsieur »*

*Enfin, avec de petite chose ont peut faire plaisir au gens.*

### 1. Méta-règle de répétition

L'apprenant n'a pas fait des écarts de répétition (Pour décrire le premier personnage de la bande dessinée, l'apprenant a utilisé différents mots *vieux monsieur, menuisier, il, vieil homme.*

### 2. Méta-règle de progression/organisation

Nous distinguons une répétition de l'organisateur *alors* tandis que les autres organisateurs sont bien utilisés *il était une fois, un jour, au moment où, enfin.*

Le texte est découpé en paragraphes ; L'apprenant a bien organisé les idées : une introduction bien écrite qui donne envie au lecteur de continuer à lire. Un développement divisé en deux paragraphes raconte les événements de l'histoire et une conclusion (sous forme de morale).

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Les paroles sont rapportées au style indirect correctement. De plus et puisque c'est un récit, les verbes devraient être au passé, ce qui est fait par l'apprenant, elle a utilisé le passé composé, l'imparfait et même le passé simple (a tiré, s'est retrouvé, avait...).

Nous notons des écarts dans les temps des verbes : *il entendait* : il entendit.

Enfin, il n'y a pas une contradiction de sens.

## Production de Mohamed

*Il était une fois un homme avait un magasin qui vont pour enfant un jour il entre chez lui un enfant et le vieil homme possède une ballon dégonflé dans sa cave il retient et il dit à l'enfant nous allons lui redonner sa forme il goufle avec la pompe et elle va exploser et après l'homme dit à l'enfant tiens prend le il est à toi se la donne et l'enfant sourit et il devient très heure et lui dit oui c'est vrai*

*L'enfant dit à le vieil je partir maintenant merci miseur.*

### 1. Méta-règle de répétition

Nous percevons une répétition des termes *enfant, l'homme* et un écart dans le genre *une ballon : un ballon*.

## 2. Méta-règle de progression/organisation

L'apprenant a utilisé des organisateurs : *il était une fois, un jour, et, après* comme il a écrit son texte sous forme de deux paragraphes, le premier inclut l'introduction et le développement, le deuxième (contient une seule phrase) représente la conclusion.

## 3. Méta-règle de non-contradiction

Cette production ne contient pas de contradictions sémantiques. Nous trouvons, cependant, quelques écarts dans le rapport des paroles au style indirect :

« Il dit à l'enfant nous allons lui redonner sa forme » : il dit à l'enfant qu'ils vont lui redonner sa forme ».

« L'homme dit à l'enfant tiens prends le » : l'homme dit à l'enfant de le tenir et de le prendre.

### Production de Halima

*Il était une fois un vieux menuisier dans une vieille maison, il trouva un vaste coffre au bois qui il a trouvé à l'intérieur des choses précieuses du années passé soudainement il trouva une ballon déchéré. Le peno donna à petit l'enfant ce ballon, mais l'enfant il veut pas parce que le ballon déchéré. Peno dit « nous allons lui redonner sa forme. Tellement l'enfant très triste et nerveux il a pris la machine. Peno dit : « hé ! attends ! après tout sa le monsieur peno lui donné le ballon. L'enfant lolu dit ; « c'est vrai ? » Peno ; je vais partir maintenant et il a remercié.*

*Lolu dit : vraiment je peut revenir avec mes amis ?*

*M peno dit à l'enfant « bien sûr, je tu l'ai déjà dit, je serai là je vous attendra. Après tout l'histoire et le dialogue qui passé entre les deux, M peno il demanda à l'enfant : « comment tu t'appeler ? » l'enfant dit : moi c'est lolu.*

*Il était très content de le rencontrer donc il décidé de le visiter régulièrement.*

## 1. Méta-règle de répétition

L'apprenant a beaucoup répété le pronom *il*.

## 2. Méta-règle de progression/organisation

Nous constatons une bonne utilisation des organisateurs « soudainement », « après » ainsi qu'une bonne organisation et ponctuation (Texte organisé en trois paragraphes).

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Il n'y a pas de contradiction entre les idées.

#### Production de Sanâa

*Il était une fois un vieil homme qui travailler comme brokentre, dans sa vieille boutique t un jour il a dissider de faire le menage con tout a coup il trouve un confre envaillé de pousieure, et juste après l'avoire ouvere il trouva un vieux balon dégonflé, il le desson aveque luit au retchossier. Après quelque minute il passe accoté de sa boutique un petit enfant, il l'apeule et il le lui demande si il veux de set ball, alore l'enfant souri et accepte tout de suit alor la vielle homme vas cherchait la pompe pour gonflé et un enfants envaillé de joix, ensi que le vielle homme dommond a l'enfant de ramenai ses amies une hauter foit car il a d'autre jouer a doner, et avand le depard de l'enfant il le lui dit au revoir messieux...et le vielle messieur dommond lui common il s'apeulle alor il repon : je mapeulle penu.*

*Et le vielle messieux c'est lolu et pour moi la jontieuse crés des bonheur san seuse.*

### 1. Méta-règle de répétition

Nous relevons une répétition de l'organisateur et.

### 2. Méta-règle de progression/organisation

*L'apprenant a utilisé des organisateurs il était une fois, tout à coup, après, après quelques minutes, alors, ainsi ; a segmenté son texte en paragraphes et a bien organisé les idées de sa production .*

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Nous trouvons des écarts dans les paroles rapportées :

*« ... et le vielle messieur dommond lui common il s'apeulle » : et le vieux monsieur lui demande comment s'appelle-t-il.*

#### Production de Khadidja

*Un jour dans un petit maison il y a un homme il a un ancien coffre une fois il a venu chez lui un petit garcon il a donne le vieux un ballon dégonflé et il le lui gonfle il dit*

« tiens ! prends le il est a toi je te le donne !le petit garçon était étonné il a dit « c'est vrai ».

Il va sans allé et il lui demande est-ce que il peut revenir avec ses amis alor il accèpte, il demande son nom et il lui dit peno enfin le vieux rencontre le garçon et devienne amis

### 1. Méta-règle de répétition

Nous discernons un écart dans le genre *une ballon* : un ballon.

### 2. Méta-règle de progression/organisation

L'apprenant a organisé sa production et cela en utilisant des organisateurs : *un jour, une fois, alors, enfin* ; en divisant le texte en deux paragraphes (il était préférable d'utiliser trois pour une meilleure organisation des idées) et en enchaînant ses idées.

Nous remarquons, par contre, que le premier paragraphe est ponctué tandis que le deuxième ne l'est pas.

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Les Paroles du discours sont rapportées correctement au discours indirect.

Nous constatons des écarts dans les temps des verbes : *Il a venu* : il est venu, *Sans allé* : s'en aller.

Le texte est vide de toute contradiction sémantique.

## Production de Abdelatif

Il était *une fois* un vieux monsieur il fait le ménage dans son magazine soudain il trouve un ballon gonflé après il repleur un petit fils et il donna le ball apres il dit a lui nous allons lui redoner sa forme ensuite il dit à lui tiens prends le et le petit fils il dit, c'est vrai ? après le monsieur il dit à le petit mais bien, je te l'ai déjà dit je serai la je vous attendra » et enfin le petit fils question le monsieur « comment tu t'appelles ? il repond « peno » après il dit le monsieur « moi c'est Lulu ».

### 1. Méta-règle de répétition

Une autre fois, nous trouvons un écart de répétition, dans cette production l'apprenant a répété le pronom *il*.

### 2. Méta-règle de progression/organisation

L'apprenant a utilisé des organisateurs soudain, après, ensuite, il a bien commencé sa rédaction mais ensuite il n'a fait que recopier les propos des personnages de la bande dessinée.

### 3. Méta-règle de non-contradiction

L'apprenant ne maîtrise pas le rapport des paroles au discours indirect :

« Il dit à lui tiens prends le » : il lui dit de tenir et de le prendre.

### Production de Wafâa

*Il était une fois un vieil homme qui habitait une maison de bois connu par sa gentillesse, un après-midi assis dans son salon en écoutant la radio il entendit une voix d'enfant qui pleurait, il ouvrit la porte et trouva un gamin qui pleurait dans son jardin, il ouvrit la porte et trouva un gamin qui pleurait en regardant son ballon déchiré, il le consola et le fit entrer chez lui et ouvrit un ancien coffre en bois, il sortit un ballon dégonflé et une pompe.*

*Le vieil homme demanda l'aide du gamin pour le regonfler en disant ; « nous allons lui rendre sa forme », il regonflèrent le ballon et le vieil homme le lui donna après, l'enfant était très content et sortit de chez le vieil homme avec joie en lui demandant s'il pourrait venir avec d'autres amis, le vieil homme répondit : « mais bien sûr je te l'ai déjà dit », ils ont fait connaissance et le petit enfant était super heureux après avoir eu un nouveau ballon.*

*En conclusion, on peut faire plaisir aux gens avec des choses simples dont on a même pas besoin.*

### 1. Méta-règle de répétition

Le référent est ambigu dans le passage « il entendit une voix d'enfant » (où ? sur la radio ? dehors ?).

### 2. Méta-règle de progression/organisation

L'apprenant a utilisé des organisateurs et divisé son texte en paragraphes. Ce dernier est ponctué et contient des idées enchaînées et claires.

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Les paroles sont rapportées (correctement) tantôt au discours direct et tantôt au discours indirect.

Il n'y a pas de contradiction sémantique.

### Production de Kawtar

Il était une fois, un vieux monsieur cherchait dans un grand coffre en bois, soudain il trouva un ballon déchiré qu'il voulait offrir à un petit garçon. Alors il dit : « nous allons lui redonner sa forme », et il a tenu sa promesse, ils se sont assis et commençaient à regonfler le ballon, après qu'ils ont fini le vieux monsieur a dit : « tien prend le, il est à toi je te le donne » le petit garçon n'arrivait pas à croire que ce jouet lui appartenait maintenant, mais quand Mr Lulu lui a assuré qu'il est à lui il décida d'aller jouer avec tout de suite. et il rencontra ce qui lui est arrivé à tout de suite, et il raconta ce qui lui est arrivé à tout ses copains avec lesquels il s'amusaient.

### 1. Méta-règle de répétition

Cette production ne contient pas de répétition.

### 2. Méta-règle de progression/organisation

L'apprenant a utilisé des organisateurs « alors », « et », « après », « quand » et elle a bien ponctué son texte.

Cependant, elle a écrit tout le texte en un seul paragraphe ; ses idées sont aussi enchaînées mais elles ne sont pas organisées en paragraphes.

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Les paroles sont rapportées au discours direct sans contradiction sémantique. Nous remarquons, par contre, quelques écarts dans les temps des verbes : Tien : tiens. Pren : prends. A croire : à croire. D'aller joué : jouer.

## Production de Sofiane

Il était une fois un vieil homme qui réparait de vieux objets et il les revendait après. Un jour de bon matin il trouva un petit garçon entrain de pleurer alors il le ramena à son atelier de travail et répara un vieux ballon. Après avoir réparé le ballon il le salua et l'enfant le répondit avec un grand remerciement

Quand on est de bon cœur on peut s'estimer heureux.

### 1. Méta-règle de répétition

Le texte ne contient pas de répétition.

### 2. Méta-règle de progression/organisation

Nous notons la présence d'organisateur un jour, un bon matin, alors, après, quand, la segmentation du texte en deux paragraphes (il était préférable d'utiliser trois), la ponctuation du texte et l'enchaînement des idées.

### 3. Méta-règle de non-contradiction

Nous ne trouvons pas de contradiction sémantique.

### **Conclusion**

Après avoir analysé les copies de cette deuxième production, nous avons remarqué qu'il y a une amélioration dans les écrits des apprenants et cela parce que :

- Les apprenants étaient plus créatifs car leurs idées étaient plus fluides par rapport aux premières (celles de la première production écrite). En effet, les apprenants ont avancé plusieurs idées, pour chaque image, ils ont donné une nouvelle idée et l'ont développée.
- Les apprenants étaient très originaux dans leurs productions, chacun a interprété les images à sa manière. Par exemple, il y avait plusieurs interprétations concernant le premier personnage (un monsieur méchant, un monsieur gentil, un grand-père, un menuisier, un brocanteur, un vendeur, un grand monsieur qui n'a pas de famille, un bricoleur, un monsieur qui répare et vend des objets...). Pareil pour le deuxième personnage, certains y voyaient le petit fils du vieux monsieur, d'autres comme un enfant qui jouait à côté de la maison, un garçon qui s'ennuyait, un enfant triste...
- Pour ce qui concerne le lieu où se déroule l'histoire, les uns ont pensé à un magasin, d'autres ont dit qu'il s'agissait d'une cave ou encore une maison en bois, une maison dans une forêt, une boutique, une modeste maison...
- L'efficacité avait, également, sa part dans les productions écrites. Une grande majorité d'apprenants a terminé son texte avec une conclusion dont le but était de convaincre le lecteur de l'importance des idées avancées

telles que (c'est avec de petites choses qu'on fait plaisir aux gens, la gentillesse crée le bonheur sans cesse, quand on est de bon cœur, on peut s'estimer heureux...).

Nous avons constaté, également, que les écarts de la cohérence textuelle ont beaucoup régressé :

- Les écarts de répétition, de genre, d'ambiguïté du référent ont diminué.
- Les idées des apprenants sont plus ordonnées et plus enchaînées.
- Les apprenants ont commencé à utiliser des organisateurs de texte.
- Les écrits des apprenants sont divisés en paragraphes.
- Quasi-absence des contradictions sémantiques.

### **2.3. Résultats de la troisième production écrite**

Dans cette troisième production écrite, nous avons proposé aux apprenants une production écrite présente dans leur manuel scolaire et c'était à eux d'imaginer la fin de l'histoire. Voici quelques exemples de leurs productions (vu que ces copies ne contiennent pas beaucoup d'écarts de cohérence, nous avons préféré suivre chaque exemple d'un seul commentaire englobant l'ensemble des remarques que nous avons pu faire sur chaque production).

#### **Production de Chawqui**

*Il descend du bateau tout heureux en faisant de plans sur ce qu'il va faire de la ville de ses rêves.*

*Il loue une petite chambre dans un corten méritable. C'est pas du tout ce qu'il exepetaît mais bon il se disait qu'va se développer petit à petit.*

*Il s trouve un travail avec un très peu salaire qu ne il's pa suffit pour vivre une vie estimable.*

*Après bien avoir fensé, il a décidé de vernir é son petit village où il viva entouré par ses amis et sa famille.*

Les idées de cette production sont enchaînées et claires. L'apprenant a, en effet, divisé le texte en paragraphes. Il a, également, utilisé des organisateurs tels que *mais* et *après*. Cependant, le texte manque de ponctuation.

Il n'y a pas de contradiction sémantique dans ce texte.

#### **Production de Amira**

*un homme habitant un petit village a toujours rêvé d'aller à l'étranger. un jour ce rêve se réalisa, il a pris un bus conduisant à la capital et ensuite le bateau. soudain, la porte s'ouvri, un grand homme entra, fait un pat et s'arreta.*

*Quelque seconde après je vois ma mère l'embrasser, je la questionne qui est cet homme. Il commençait à narrer son histoire. C'est mon oncle maternel qui abitait en France depuis 20 années, Abdelkader a toujours rêvé d'aller à l'étranger me disait ma mère, il était chaumeur avant de partir et depuis qu'il est en France on l'a pas vu jusqu'à ce joure, il nous racontait comment qu'il est parti à la capital.*

*En prenant le bateau et en arrivant à Marseil il n'a pas trouver ou allez ni quoi manger jusqu'à ce qu'il a trouver un travail puis, un logement et enfin il s'est marié avec*

*une marocaine et il a 2 gosses jusqu'à ce jour ou il a décidé de voir ces membres de sa famille le revoilà avec nos coutumes qu'il le marquaient.*

Ce texte est vide de toute répétition. Ses idées sont enchaînées. L'apprenant a divisé le texte en paragraphes. Toutefois, c'est un texte qui manque de ponctuation. De plus, il n'y a pas en enchaînement sémantique entre le premier paragraphe et le début du deuxième paragraphe.

### **Production de Dalila**

*Ces vignettes raconte l'histoire d'un jeune homme qui vas voyage et qui fait ces adieu a son épouse.*

*Il va attendre le bus pour qu'il aille jusque peur pour attendre l'arrive du bateau qui va lui ouvrir les porte de l'espoire et il ne te pa seule qui aller partir mais il etait nombreu et il avait le meme rêve qui leur ofrira les port de la belle vie.*

Nous constatons une absence de répétition dans cette production. Cette dernière est segmentée en deux paragraphes et ne contient aucune contradiction sémantique.

Les marques de ponctuation sont inexistantes et nous discernons quelques écarts dans les temps des verbes : *Raconte : racontent. Qui vas voyage : qui va voyager. Il ne te pa seul : il n'était pas seul. Il etait nombreu : ils étaient nombreux.*

### **Production de Mohamed**

*Quand il arrive, il cherche un travail, après il trouve un travail dans une jardin avec bon pris.*

*Ensuite il marie avec une femme l'étrangère par la nationalité.*

*En fin il instale la.*

Nous décelons dans cette production la répétition du terme *travail* et du pronom *il*. L'apprenant a aussi utilisé des organisateurs (*quand, ensuite, enfin*), les idées sont exprimées de manière claire et enchaînée mais elles ne sont pas développées.

Nous ne constatons pas de contradiction sémantique dans ce texte.

### **Production de Halima**

Arriver à destination il était éblouit par tous ce qu'il entoure c'est ainsi il se lance bientôt tous lui apparaît différent tout était merveilleux.il était ébaillit par ces nouvelles découvertes c'était pour lui un moment féérique.

Une fois éberger le comportement, l'hospitalité et l'acceuil des personnes qui l'entourer l'on choquer vu qu'il était un étranger. Son rêve était entrain de ce réaliser il recueille des images innedites du pays immense des grates ciels, des bazars, des magasins, des boulevards, des rues, des avenues, des places, des voitures, des métros, des gens qui s'affolent...

A la fin de son séjours il était content d'avoir us cette opportunité, c'était trop beau pour être vrai, il a vécu plein de moments innoubliaable dans une durée très courte qui seront marquées dans sa tête toute sa vie.

Dans ce texte nous remarquons : L'absence de répétition, l'utilisation des organisateurs (*un jour, ensuite, ainsi, à la fin*), la segmentation du texte en trois paragraphes, la ponctuation du texte et une Contradiction sémantique dans le passage « *une fois éberger.....son rêve était entrain de se réaliser* ».

### **Production de Sanàa**

Il était une fois dans un village un homme a désidé d'aller vivre en europe. Puis fais ces a dieu a sa famille après pris le bus qui rammene les voyageurs. Ensuite il arrive au port, l'homme a monté sur le bateau pour partir a l'étranger. Mais dans le bateau l'homme a commencé d'imaginé comment va-t-il vivre au l'étranger et travailler pour faire et mettre l'argent et voiture et une maison.

En effet, l'homme à était trouvé sa vie.

Enfin, quand-il-pris le vacange doit retourner au blad peut être pour se marrie.

En conclusion, cet un l'homme il a un but et là réussire.

Nous ne repérons pas des écarts de répétition dans cet écrit. ce dernier est structuré grâce à des organisateurs : *il était une fois, puis, après, ensuite, mais, en effet, en conclusion,* divisé en paragraphes, ponctué et avec des idées enchainées. Nous notons, néanmoins, quelques écarts dans les temps des verbes : *A monté : est monté. D'imaginé : à imaginer. Vivre : vivre.*

Absence de contradiction sémantique.

### **Production de Khadidja**

Quand il arrive a son destination, il rencontre une vieille femme, il a fait avec elle une relation. Après 2semaines il a proposé le mariage, après un cours temps la vieille femme est décédée ; Alors il a érité d'elle tous ce qu'elle appartené après une vie mésirable, il est devenu riche.

Nous trouvons dans cette production une amélioration par rapport aux deux premières : absence de répétition, Présence d'organiseurs : quand, après deux semaines, après, alors, Idées enchaînées, Absence de contradiction sémantique. Une seule remarque nuit, c'est le fait d'écrire tout le texte en un seul paragraphe.

### **Production d'Abdelatif**

Il a toujours rever de partir en France, le jour ou le reve se réalise, il ne croyait pas.

L'homme ne croyait pas ses yeux qu'il est enfin sur le bateau qui le conduisait au pays de ses rêves, très impatients.

Ensuite, le reve est réalisé, il embarque sur le bateau qu'il a tant attendu, des jours et des jours, enfin le rêve se réalise, et cet homme embarqua sur le bateau qu'il va le conduire au pays de ces rêves, il était impatients d'y arriver, il était très heureux, et espérer de trouver sa belle vie.

Cet apprenant a progressé dans sa production par rapport aux deux autres car il a utilisé des organisateurs : enfin, ensuite, divisé sa rédaction en trois paragraphes. Il produit un texte avec des idées enchaînées qui ne contiennent aucune contradiction sémantique. Nous percevons, cependant, une répétition de l'expression le rêve se réalise.

### **Production de Wafaà**

L'homme monta au bateau en ressentant une sensation qu'il n'a jamais ressenti au par avant, il a eu un peu de regret pour tout ce qu'il a fait aux gens de son pays de son petit village. Il a gressé, combriolé, volé, seulement pour l'argent avec qu'il a acheté un billet d'aller en europe.

Et voilà, il est arrivé, il descend du bateau tout heureux, mais là il y a un petit problème, il a peut d'argent et il n'a aucun lieu à habiter.

Il passa deux nuits à un modeste hôtel, et chercha un emploi au même temps mais n'a trouvé aucun.

Il n'a plus d'argent ni de foyer et il trouve toujours pas de travail, c'est maintenant où son pays lui manque vraiment et le regret lui empêche de dormir, finalement il trouva

un travail dans un restaurant où il lavait la vaisselle pour un salaire très peu qu'il ne l'a pas suffit pour s'offrir un foyer ou s'acheter des vêtements pour l'hiver.

Il n'a même pas pu acheter un billet de retour à son pays, et il est resté comme ça toute sa vie, il savait au fond qu'il méritait ça après avoir fait plein de mal aux gens de son pays.

Cette apprenant qui fait preuve d'une grande créativité a rédigé un texte cohérent, les idées sont ordonnées, claires et enchaînées sans contradiction sémantique.

### **Production de Kawter**

Tot le matin, il a prit le bus vers la capitale et de là le bateau qui l'emmène à son rêve.

Une fois abord, il commença à se sentir perdu tellement que le bateau lui semble énorme, plus grand que son village, il était bouche bé devant toutes ces nouveautés qui s'offraient à lui. Mais il était tellement heureux que tout lui semblait magnifique même le ciel et la mer lui semblait différentes.

Après un long voyage accosterent enfin !

L'homme n'en revenait pas par le spectacle grandiose qui s'offrait à ses yeux, tout lui semblait irréel.

Pendant son séjour dans ce pays étranger il profita de toutes ces merveilles, il visita la majorité des endroits et gouta à toutes les saveurs, mais après quelque jours il commença à éprouver de la nostalgie et le mal du pays commençait à le submerger, il comprit enfin que rien ne valait son petit village où il faisait si bon de vivre entre sa famille et ces amis.

Excepté les quelques écarts d'orthographe, ce texte est un texte rédigé de manière très cohérente : il n'y a pas de répétition ni de contradiction sémantique ; Les idées sont claires, bien développées et homogènes.

### **Production de Sofiane**

Il était une fois, un homme qui habite dans un petit village dont le mouvement de transport est peut, cet homme a décidé d'aller à l'étranger pour voyager et au même temps pour gagné de l'argent.

Lorsque le bus est venu il y'avais beaucoup de gens. Dans ce moment la il a profité l'occasion de salué sa femme de leur dir au revoir

Ensuite, dès qu'il voulu monté il a vue que il y'a pas trop de place donc il n'arrèt pas d'écrassé et d'écrassé les voyageurs pour qu'il puisse finalement lui rester peut de place.

Après un moment ce bus la a arrivé au port ou les voyageurs vont allez, ils ont pris le bateau avec joie et aussi tristesse de séparé la famille, les amis...

*Le bateau a pris son chemin avec plaisir d'accueillir chaque fois des nouveaux visages et des nouveaux touristes.*

*L'homme qu'il aller voyager est aux bateaux en espérant d'avoir une nouvelle vie plein de succès, il n'arrête pas à imaginé qu'il pourra y'aller voir la « tour éiffel » et d'achetez une voiture, une maison..., avoir de l'argent...*

Nous ne trouvons dans ce texte aucune répétition, les idées sont enchaînées et claires, le texte est ponctué et divisé en paragraphes. De plus, il n'y a pas de contradiction sémantique.

### **Conclusion**

D'après les résultats de cette troisième production écrite, nous constatons que les écrits des apprenants se sont améliorés et cela en créativité et en cohérence textuelle.

- Effectivement, les écrits des apprenants sont, de manière globale, cohérents, nous ne trouvons que rarement des écarts de répétition et d'ambiguïté. La contradiction sémantique est quasi-inexistante et les idées de toutes les productions écrites sont claires, compréhensibles et enchaînées selon un ordre logique (utilisation des organisateurs, segmentation des textes en paragraphes, ponctuation, ...).

- Du côté de la créativité, les apprenants étaient efficaces, leurs idées étaient généralement fluides, élaborées, développées et détaillées. Ils ont surtout fait preuve d'une grande imagination et originalité, chacun a imaginé une fin originale et complètement différente de celle des autres.

A partir des résultats des trois productions écrites, nous avons déduit que :

- Dans la première production écrite, les apprenants éprouvaient des difficultés au niveau de la cohérence textuelle, nous avons trouvé, au moins quatre écarts de cohérence textuelle dans chaque production écrite. Les apprenants commettent des écarts de répétition, d'ambiguïté de référent. Ils n'utilisent pas des organisateurs, ne segmentent pas leurs textes en paragraphes et

ne ponctuent pas, également, leurs écrits ; nous avons trouvé, aussi, beaucoup de contradictions sémantiques.

Les apprenants n'étaient pas créatifs, il n'y avait ni originalité ni imagination dans leurs productions (alors que la consigne était d'imaginer une histoire) ; Leurs idées n'étaient pas développées, elles n'étaient pas, non plus, convaincantes.

- Avec les deux autres types de production écrite (à partir de la bande dessinée), nous avons remarqué une grande amélioration et cela dans les deux niveaux.

Au niveau de la cohérence textuelle, les textes étaient globalement cohérents, les idées enchaînées et il n'y avait pas de contradiction entre elles.

Au niveau de la créativité, les apprenants étaient très originaux, ils ont fait preuve d'une grande capacité d'imagination. Les idées étaient détaillées et fluides, les textes sont devenus plus longs. Un apprenant qui a écrit un seul paragraphe dans la première production écrite arrivait à écrire deux, voire trois paragraphes dans les deux productions écrites qui suivaient. Avec la bande dessinée, ils osent écrire même dans des temps compliqués tels que le passé simple et le plus que parfait.

## **Chapitre III. Interprétation des résultats**

Ce dernier chapitre de notre travail se subdivise en deux sous-parties :

La première consiste en l'explication des difficultés des apprenants en écriture et cela à travers l'analyse de leurs réponses au questionnaire qui leur a été proposé.

Tandis que la deuxième est consacrée à l'interprétation de l'étude comparative entre les trois types de production écrite et l'explication de l'apport de la bande dessinée dans le développement de la compétence scripturale.

### **1. Les causes des difficultés des apprenants en production écrite**

L'interprétation des résultats du questionnaire nous a permis de faire les constatations suivantes :

Les apprenants éprouvent de grandes difficultés en écriture, cela est, selon eux, dû à :

#### **1.1. La non-maîtrise de la compétence scripturale**

Beaucoup d'apprenants maîtrisent peu la compétence scripturale, surtout en langue étrangère. Effectivement, un apprenant qui n'est pas de souche francophone et qui a fait une grande partie de son apprentissage en langue arabe aurait de grandes difficultés à maîtriser la langue française, parfaitement, pour rédiger un paragraphe cohérent et compréhensible.

Il ne faudrait pas oublier que la langue française est une langue complexe qui obéit à plusieurs règles, ces dernières qui obéissent à plusieurs exceptions et plusieurs irrégularités.

De plus, que cela soit en langue française ou dans n'importe autre langue, l'écrit est un acte difficile et complexe qui oblige l'apprenant à faire plusieurs actions en même temps (réfléchir, s'exprimer, écrire, organiser...).

Cela a été confirmé par Zetili Abdeslam dans son article *Questions d'écriture en classe de français* (2002 : 55) :

« L'écrit est un espace jalonné d'incertitudes et de blocages, difficilement gérable par l'enseignant et continuellement porteur d'inquiétudes, car ne se pratique pas comme les autres exercices et sollicite davantage de compétences des sujets écrivants ».

Soutenant ce même point de vue, M. J. Reichler Béguelin et M. J. Denerveaud ont avancé dans *Ecrire en français (cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite)* (1990 : 9) à propos de l'écrit :

« Valorisé socio-culturellement, l'écrit véhicule un français concentré de toutes les normes, qu'elles soient lexico-syntaxiques, stylistiques, orthographiques ou encore relative à la planification du texte et à la gestion transphrastiques de l'information dont il est le support ».

## **1.2. La peur d'écrire**

La peur et l'anxiété face à l'acte d'écrire pourraient être, selon les apprenants, une des causes de leur échec en écriture. Effectivement, parfois l'apprenant maîtrise parfaitement la langue, ses règles et ses normes mais il a peur de se lancer dans cet acte, de s'y engager. Comme à l'oral, à l'écrit, également, l'apprenant pourrait avoir peur de faire des erreurs, de se tromper ou bien de paraître ridicule.

C'est ce qui est repris par M.J. Richeler-Béguelin et M.J. denerveaud dans le même le même ouvrage<sup>34</sup> (1990 : 9) :

« Toute situation d'écriture tend à être ressentie comme anxiogène... elle nécessite, de la part du scripteur, une mobilisation simultanée de l'ensemble de ses compétences linguistiques, en même temps que le contrôle de toutes sortes d'opérations locales et globales de mise en texte ».

Dans la même optique, Charolles dans *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes* (1978 : 11) évoque l'écriture comme un état de surcharge mentale ou cognitive :

« On confronte les apprenants à des textes bien formés, en faisant comme si ceux-ci ne résultaient que de la conjonction, forcément heureuse d'une série de phrases bien

---

<sup>34</sup> Ibidem

formées, de la même façon on place couramment les apprentis rédacteurs devant la nécessité de produire des textes entiers ex nihilo »

### **1.3. La non-maîtrise de la compétence communicative**

La non-maîtrise de la compétence scripturale et la peur d'écrire conduisent à la non-maîtrise de la compétence communicative ce qui se reflète dans l'écrit de l'apprenant. Un apprenant qui ne sait pas écrire ou bien qui a peur d'écrire n'arrivera pas à communiquer. Donc, même s'il arrive à transcrire quelques énoncés, ils ne seront pas cohérents, les énoncés ne rempliront pas l'une des fonctions essentielles d'une langue, à savoir la communication. C'est dans ce sens que A. Zetili avance dans le même article<sup>35</sup> (2002 : 49) : « Les niveaux bas de la compétence communicative des apprenants n'encouragent pas à la production des textes ».

### **1.4. De fausses représentations**

Une des causes des difficultés (si ce n'est pas l'échec) des apprenants en écriture est les représentations, autrement dit les mauvaises représentations de l'écriture en tant qu'activité.

A. Zetili (2002 :50)<sup>36</sup> a longuement abordé ces représentations qu'il qualifie de *causes des difficultés à l'écrit* parmi ces représentations

#### **1.4.1. L'écriture : une pensée pré-élaborée**

F. Tourigny (2006 : 16)<sup>37</sup> dans *Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège* a travaillé sur les représentations des apprenants et de leur impact sur l'acquisition de la compétence scripturale. En effet, il a avancé l'idée selon laquelle les apprenants pensent l'écriture comme une structure et une organisation pré-élaborée. Pour eux : « écrire, c'est transcrire une pensée déjà élaboré et organisée ».

#### **1.4.2. L'écriture : un don**

---

<sup>35</sup> ibidem

<sup>36</sup> ibidem

<sup>37</sup> Disponible sur le site <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-9.htm>.. Consulté le 21/04/2011.

Dans les réponses des apprenants à notre questionnaire, nous avons pu déceler qu'ils considèrent l'écriture comme quelque chose d'inné, comme une activité qui ne s'apprend pas. Ceux qui savent écrire n'ont pas appris à le faire, ils le font de manière innée. F. Tourigny, dans le même article<sup>38</sup> (2006 : 17) l'a expliqué comme suit : « L'écriture est un don, elle dépendrait de l'inspiration et serait donc réservée à certains, aux heureux bénéficiaires de cette faculté extraordinaire ».

#### **1.4.3. L'écriture : une activité inintéressante**

Les apprenants pourraient, effectivement, penser l'écriture comme une activité inintéressante, inutile, c'est une activité qui ne les concerne nullement « écrire à l'école, c'est écrire pour l'enseignant avant tout, pas pour les pairs et peu pour soi », « l'écriture serait une pratique particulièrement gratuite, qui ne servirait à rien, sans rapport avec une efficacité immédiate »<sup>39</sup>.

#### **1.4.4. L'écriture : un résultat parfait**

Une des autres représentations que les apprenants se font construire est l'écriture comme étant un résultat parfait, sans erreurs ce qui les bloque et les empêche d'essayer, de tenter. Cela est affirmé par F. Tourigny (2006 : 10)<sup>40</sup> : « L'écriture est souvent pensée par rapport à un écrit fini, idéal, comme le fruit d'une œuvre exceptionnelle liée à un projet long ». Pour éviter cela, il faut inculquer aux apprenants que l'écriture n'est pas un résultat idéal mais, au contraire, elle s'apprend, c'est une compétence qui s'acquiert avec des essais-erreurs et des tâtonnements.

### **1.5. La consigne**

La consigne ou bien la formulation de la consigne pourrait être une des causes des difficultés des apprenants en compétence scripturale.

Avant de continuer dans le développement de cette idée, il nous paraît nécessaire de définir ce qu'est une consigne.

---

<sup>38</sup> ibidem

<sup>39</sup> ibidem

<sup>40</sup> ibidem

*Le dictionnaire de pédagogie de l'éducation* (2007 : 82) la définit comme :

« Une instruction stricte donnée à un militaire ou un gardien sur ce qu'il doit faire ou une défense de sortir par punition. Pédagogiquement, il s'agit pour l'enseignant de donner aux élèves des indications qui leur permettront d'effectuer dans les meilleurs conditions, le travail qui leur est demandé (objectif, moyens à utiliser, organisation du travail...) ».

Tandis que *Le petit Retz de la pédagogie moderne* (1986 : 43) la considère comme « une instruction permettant la réalisation d'une tâche, la passation d'un texte ».

D'après ces deux définitions, il est évident, que la consigne joue un rôle majeur dans la compréhension et l'exécution d'une tâche, *Le petit Retz de la pédagogie moderne* (1986 : 43) ajoute que « la réussite des élèves pour une activité donnée est en fonction de sa qualité, sa formulation et sa bonne compréhension ».

La consigne de la première production écrite utilisée dans notre étude comparative se subdivise en deux parties : *imaginer une histoire* et *rédigé une histoire*. Cette consigne, il faut l'avouer, est complexe pour un apprenant de deuxième année secondaire car il est difficile d'imaginer une histoire ensuite de la rédiger (avec tout ce que cela implique comme organisation, planification...). Tout cela, dans un temps limité.

De plus, en lisant cette consigne, la plupart des apprenants se sont focalisés sur la première partie de la consigne *rédigez une histoire* et ils ont négligé la deuxième partie (*l'imagination*) et c'est pour cela, la créativité était quasi-absente dans les copies des apprenants de la première production écrite.

Cette focalisation sur une partie de la consigne et la négligence d'une autre a été évoquée dans le dictionnaire pédagogique (1996 : 11) : « L'élève peut trop anticiper sur le début de la consigne et en oublier la fin, faisant ainsi preuve de trop d'impulsivité dans la tâche demandée ».

Cette consigne ne donne pas, également, aux apprenants plusieurs possibilités de production, elle les encercle et les oblige à arriver au même

résultat, la même conclusion. Tous les apprenants seraient amenés à arriver au même dénouement : l'eau est nécessaire pour la vie. Cette consigne les a dirigé dans une seule et même direction, elle a, par conséquent, annulé toute possibilité d'autonomie.

Tout ce que nous venons d'avancer a été confirmé par les réponses des apprenants à notre questionnaire. Ils ont confirmé, pour la plupart, que les sujets (les consignes) des productions écrites les bloquent et ne leur donnent pas la possibilité de s'exprimer, les apprenants ne sont pas libres d'écrire, ils ne sont pas autonomes.

### **1.6. La démotivation**

Dans leurs réponses à notre questionnaire, plusieurs apprenants, ont affirmé que les sujets proposés ne sont nullement motivants, cela est dû au sujet lui-même, qui n'est pas intéressant et qui n'implique nullement l'apprenant ou bien à la répétition du même sujet plusieurs fois.

Le premier sujet de production écrite manque complètement de motivation : demander à un apprenant de prouver l'importance de l'eau est un sujet complètement démotivant car l'apprenant pourrait trouver cela inintéressant, l'eau est importante, cela n'a pas besoin d'être prouvé, c'est évident, c'est une vérité que nous ne pouvons pas nier.

De plus, le sujet est un sujet routinier, tous ces thèmes comme l'eau, le danger du tabac, la violence, la délinquance deviennent des sujets quotidiens et habituels pour les apprenants. Ces derniers ne seront pas motivés pour s'engager dans de telles productions écrites sinon, ils le feront de mauvais gré. Par conséquent, un apprenant démotivé est un apprenant qui a peu de chance de réussir un écrit, pis encore de réussir sa scolarité.

## **2. L'apport de la bande dessinée**

Au début de notre travail, nous avons juste émis des hypothèses. Maintenant, à sa fin, ces hypothèses deviennent une vérité. La bande dessinée a un apport au sein de la classe du FLE, au moins en production écrite.

Effectivement, et d'après nos résultats, nous avons remarqué une amélioration progressive. Répondant à la première consigne de production écrite, la majorité des apprenants éprouvent des difficultés surtout en matière de cohérence textuelle et de créativité. Les apprenants n'arrivaient pas à enchaîner dans leurs écrits, n'arrivaient pas à produire beaucoup d'énoncés et même s'ils arrivaient à rédiger quelques phrases, elles ne sont pas cohérentes.

Avec l'introduction de la première bande dessinée, nous avons demandé aux apprenants de raconter l'histoire relatée par les vignettes. Les apprenants se sont attachés beaucoup plus à la description (niveau de dénotation) mais nous avons trouvé dans les productions de quelques apprenants quelques interprétations. Par exemple, l'homme qui figure dans la première bande dessinée était vu comme menuisier, brocanteur, vendeur et même en tant que grand père. Il y a eu, également, plusieurs interprétations autour du lieu du déroulement de l'histoire, ils ont vu que c'est une cave, un sous-sol, une vieille maison...

Nous avons remarqué que, globalement, les textes étaient cohérents. L'apprenant n'a qu'à suivre l'ordre des vignettes et raconter. Ces dernières s'enchaînent, se relient entre elles et s'éclairent mutuellement.

Dans la troisième production écrite, nous avons essayé de changer le rythme de l'activité parce qu'avec la deuxième production écrite, l'apprenant était, en quelque sorte, passif, il n'avait qu'à suivre l'enchaînement des vignettes et raconter l'histoire, il ne fournissait pas beaucoup d'efforts, la bande dessinée épargnait à l'apprenant une grande partie de la construction du texte : les faits de l'histoire.

Nous avons, par conséquent, introduit une deuxième bande dessinée prise dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire. Dans cette

bande dessinée, les vignettes ne sont pas enchaînées, elles sont mises dans le désordre. Il est demandé aux apprenants de les ordonner, de raconter l'histoire relatée par les vignettes mais aussi d'imaginer une fin à l'histoire.

Les résultats de cette dernière production écrite étaient plus positifs, les écrits des apprenants étaient meilleurs que ceux des deux précédentes (et cela toujours en cohérence textuelle et en créativité).

Effectivement, ces dernières productions étaient, généralement cohérentes (les exemples en témoignent), les apprenants ont considéré l'activité comme étant un jeu, c'est un genre de puzzle qu'il fallait reconstituer.

Les apprenants qui, dans la première production écrite, n'utilisaient guère d'articulateurs logiques, ni de ponctuation ont commencé avec la deuxième et surtout la troisième production écrite à organiser leurs écrits, à segmenter leurs textes en paragraphes, à ponctuer, à utiliser (bien utiliser) les articulateurs logiques.

L'amélioration et la progression en créativité étaient beaucoup plus flagrantes en troisième production écrite, nous avons laissé les apprenants autonomes, libres d'imaginer la fin qu'ils veulent à l'histoire et ils ont fait preuve d'imagination et de créativité. Nous avons, en effet, trouvé plusieurs fins à cette histoire, certains apprenants ont imaginé que cet homme va travailler et gagner beaucoup d'argent et ensuite revenir à son pays, d'autres ont écrit qu'il va se marier avec une étrangère, qu'il « a fait une situation » et qu'il est resté à l'étranger, d'autres ont proposé qu'il n'a pas trouvé où aller, il est, par conséquent, devenu un vagabond et quelques uns ont supposé qu'il est parti et après il a réalisé qu'il n'y avait pas mieux que son pays.

Donc, la bande dessinée a un apport en production écrite, et c'est ce que nous allons aborder avec plus de détails.

## **2.1. L'apport de la bande dessinée en cohérence textuelle**

Concernant la cohérence textuelle, il est évident que la bande dessinée aide l'apprenant à être cohérent dans son écrit. La bande dessinée est une suite de vignettes ou bien d'images enchaînées selon un ordre chronologique et logique et cet enchaînement se reflète automatiquement dans la production écrite des apprenants.

Dans ce sens, M. Thiébault (2002 : 75) a avancé dans son ouvrage *Pour une éducation à l'image au collège* que, pour ce qui concerne la juxtaposition d'images sur une planche :

« La bande dessinée donne à voir un montage d'images sur une planche, la bande dessinée donne à voir un montage d'images dans une simultanéité, succession d'images vues l'une après l'autre ».

Dans ce passage, l'auteur définit la bande dessinée comme une succession d'images sur une planche et nous considérons que c'est cette succession qui assure et garantit la cohérence des textes produits par les apprenants.

En avançant dans notre lecture du même ouvrage que nous venons de citer, nous avons trouvé l'affirmation de notre interprétation (2002 : 108) : « Les images persistent sur la planche sans se dérober au regard, elles se prêtent bien à une observation de leur enchaînement ».

M. Thiébault avance, également (2002 : 55) : « Par rapport à une illustration unique, la bande dessinée présente l'intérêt de livrer un scénario, de raconter une histoire à travers une suite d'images ».

Effectivement, la bande dessinée, amène l'apprenant à se lancer dans l'écriture puisqu'il n'a plus le problème de ne pas savoir qu'est-ce qu'il doit raconter.

L'apprenant n'a plus à se poser les questions « par quoi commencer ? », « quoi dire ? », « comment conclure ? », etc. La bande dessinée est là,

l'apprenant n'a qu'à raconter, elle assure une cohérence au niveau textuel (enchaînement, ordre logique,...) mais aussi au niveau sémantique.

M ; Thiébault (2002 : 99) partage ce point de vue en disant que la « construction du sens se fait dans un va-et-vient entre les différents éléments de l'image ».

S. Tisseron (1977 : 99) a, lui aussi, dans un article intitulé *La bande dessinée peut-elle être pédagogique ?* expliqué l'apport de la bande dessinée en classe et particulièrement en production écrite ainsi que son rôle dans la construction du sens. Selon lui, en lisant une bande dessinée, l'apprenant décèle immédiatement le sens général : « L'appréhension des images est généralement considérée comme immédiate, totale, le lecteur accéderait directement à la signification ».

Plus loin, dans la même page, il avance :

« Dans l'image, il y a des éléments susceptibles de lui (l'apprenant, l'individu) apporter des bribes de significations qu'il va rapidement structurer et parmi lesquelles il va choisir une signification terminale (...) il y a dans la plupart des cas une succession chronologique dans la perception, l'identification et l'interprétation des différents éléments de l'image, donc des paliers de déchiffrement avant la saisie définitive du sens ».

A partir de cette dernière citation, nous pouvons constater que même si l'apprenant ne décèle pas dès la première lecture la signification globale, il fait des tentatives de déchiffrement et d'interprétation jusqu'à ce qu'il arrive à la signification finale de la bande dessinée.

Cela pourrait donner l'impression que l'apprenant deviendrait passif, il ne fera plus d'efforts pour ordonner son texte. Pour cela, nous avons introduit la deuxième bande dessinée (dans laquelle les vignettes sont désordonnées), eh bien, la plupart des apprenants n'éprouvaient aucune difficulté à les ordonner et, par conséquent, à ordonner leurs textes, la bande dessinée réussit à tout les coups.

## **2.2. L'apport de la bande dessinée en créativité**

Le deuxième élément que nous avons traité est la créativité. Nous avons constaté qu'en écrivant à partir d'une bande dessinée, les apprenants étaient plus créatifs et que les résultats étaient largement significatifs, que cela soit à travers la construction ou bien la longueur des textes ou bien dans les éléments qui témoignent de la créativité (fluidité, originalité,...).

### **2.2.1. L'image**

Nous expliquons le passage des apprenants de la non-créativité à la créativité par la présence d'un élément très important à son tour : l'image.

#### **2.2.1.1. Histoire de l'image**

D'origine latine, le mot « image » signifiait « représentation », « apparence », « fantôme ».

M. Thiébault (2002 : 15)<sup>41</sup> donne un bref survol sur l'histoire de l'image<sup>42</sup>, nous retenons, dans ce qui suit, les périodes les plus importantes de son histoire :

Au XII<sup>ème</sup> siècle, *image* désignait aussi bien une statue que la vision d'un rêve. La notion d'immobilité apparaît très tôt et se trouve dans l'expression *sage comme une image*.

Au XVI<sup>ème</sup> siècle, le mot *image* peut être pris dans le sens de symbole. Tout au long des XVII<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècles, le terme se confond avec *idée*, comme représentation mentale.

Au XIX<sup>ème</sup> siècle, l'image désigne une reproduction sur une surface plane de figures empruntées au réel. Toujours dans la même époque, le mot

---

<sup>41</sup> Ibidem.

<sup>42</sup> Le mot « image » a pu être confondu avec « idée », une idée renvoie à une forme visible (par son étymologie, idée s'apparente au verbe voir. Le rapprochement entre image et idée doit nous inviter à voir au-delà du vu, son essence.

*image* est mis en relation avec celui d' *illustration* <sup>43</sup> venu de l'anglais dans une période où l'image imprimée connaît une véritable révolution.

A notre époque, *image* est parfois donnée comme synonyme d'*icone*<sup>44</sup>, terme qui lui aussi vient de l'anglais.

### **2.2.1.2. Apport de l'image**

Après ce survol historique, revenons à l'image et son apport en production écrite.

L'image, cet élément qui fait de la bande dessinée une bande dessinée, aide beaucoup l'apprenant à produire un texte et cela pour plusieurs raisons, parmi lesquelles, l'image est l'un des moyens importants de communication, elle est même un moyen de communication universel, grâce au développement des médias audio-visuels et qui trouve de plus en plus d'applications dans l'enseignement et l'éducation. C'est, également, un support qui intéresse l'apprenant puisque ce dernier vit dans un univers d'images (magazines, publicité, télévision, etc.).

### **2.2.2. La bande dessinée facilite la lecture**

Au long de notre travail, nous n'avons parlé que d'écriture et nous avons laissé de côté la lecture<sup>45</sup>, ce n'est qu'à cette partie de travail que nous préférons l'évoquer.

---

<sup>43</sup> « Illustration » renvoie à la notion d'explication, de commentaire...elle a pour fonction d'éclairer, de mettre en lumière. Au XIX<sup>e</sup> siècle, ce mot désignait une image plastique, ensemble de techniques de gravure, ensuite on parlera d'illustrations pour les images d'enfants avant d'arriver aux illustrés.

<sup>44</sup> Ce terme ne doit pas être confondu avec le mot féminin d'origine grecque (une peinture religieuse sur panneau de bois qui était objet d'adoration). Ce mot relève d'un système de classification des signes mis au point par Peirce ; Le mot désigne une image qui par ressemblance, renvoie à un objet concret. Icône diffère du symbole qui, sous une apparence concrète, renvoie à une abstraction et diffère encore de l'indice (la fumée et le feu).

<sup>45</sup> La lecture est définie dans Dictionnaire pratique de didactique du fle (2008 :116) comme étant soit « l'acte de lire : la lecture à haute voix » soit « l'ouvrage : avoir de bonnes lectures ». L'acceptation de la lecture diffère selon les disciplines : En linguistique, la lecture est définie comme : « savoir utiliser le code écrit d'une langue, savoir décoder un message écrit qu'un scripteur a préalablement encodé conformément aux normes de la langue utilisée et du type de message réalisé. En d'autres termes, lire, c'est comprendre des textes écrits ».

### 2.2.2.1. Lecture/écriture

Nous ne pouvons parler d'écriture sans parler de lecture, ces deux activités qui auparavant, selon C.Brissard (2003 : 06), « l'une pouvait s'enseigner sans l'autre » sont devenues aujourd'hui inséparables et indissociables. L'une ne peut exister sans l'autre : sans un support écrit, la lecture ne pourrait se faire et la lecture enrichit l'écriture à son tour. Dans le même article (2003 : 08) C. Brissard avance que :

« La lecture fournit à l'écriture des formes synthétiques qui lui permettent de compléter les informations issues des règles phonographiques. L'écriture favorise en revanche le développement des mécanismes génératifs dont la lecture a aussi besoin ».

Cette relation entre écriture et lecture a été, également, abordée dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE (2008 : 116) :

« Lecture et écriture forment un couple indissociable. L'apprentissage de la première est un préalable obligatoire à celui de la seconde. L'analphabète, celui qui étymologiquement ne connaît pas l'alphabet, était défini comme une personne ne sachant ni lire ni écrire ».

### 2.2.2.2. La lecture : une activité complexe

La lecture n'est pas une simple activité de déchiffrage ou de décodage, c'est une activité complexe qui, d'après l'ouvrage *Mesurer les connaissances et compétences des élèves : un nouveau cadre d'évaluation* (1999 : 24), nécessite la mobilisation d'un ensemble de « *connaissances, de compétences et de stratégies* ».

La lecture comme l'écriture est, également, un acte difficile, plusieurs apprenants peuvent éprouver des difficultés et des lacunes de lecture.

Effectivement, dans l'ouvrage intitulé *Conception et production des manuels scolaires, guide pratique*, F. Richeaudeau explique que parfois les

---

Tandis que en didactique des langues, la lecture est définie comme le fait de : « s'approprier le sens d'un message. Pour cela, le lecteur doit justifier à la fois d'un savoir ensemble des connaissances linguistiques et paralinguistiques) et d'un savoir-faire (stratégies permettant la réalisation des trois opérations fondamentales de l'acte de lire : anticiper, identifier, vérifier) ».

capacités de perception, de compréhension et de concentration des lecteurs sont limitées et peuvent constituer un obstacle quant à l'acte de lire.

Pour éviter cela, il faudrait « *insister sur certaines informations* », « *sacrifier d'autres informations non indispensables* », il faut « *tenir compte des niveaux différents des textes* », les intégrer dans une présentation structurée, hiérarchisée qui oriente et facilite la lecture. Tout cela se réalise par la mise en page, une caractéristique présente dans la bande dessinée. Cette dernière est un support structuré et hiérarchisé qui facilite la lecture.

Richeaudeau donne une explication plus précise de la mise en page :

« C'est par la mise en page qu'on réalise ces objectifs mais cette expression peut paraître ambiguë et restrictive et je lui préfère le terme, peut être un peu pédant, mais plus exact et plus large, de visualisation des hiérarchies ».

### **2.2.2.3. Règles de la visualisation des hiérarchies**

Cette mise en page appelée, désormais, *la visualisation des hiérarchies* dépend, toujours selon Richeaudeau (1979 : 125) de plusieurs règles parmi lesquelles :

« *L'œil du lecteur est influencé par la culture, un apprenant qui apprend le français est influencé par la culture française, il est conditionné à explorer la page de haut en bas et de gauche à droite.* ».

« *L'œil du lecteur est naturellement attiré par ce qui est visuellement fort, gros.* ».

« *Le choix du lecteur entre les blocs typographiques est animé et inconsciemment dirigé par leurs différences de force, de couleurs typographiques, par leur contraste.* ».

« *La capacité de discrimination de l'œil entre les hiérarchies typographiques au sein d'une même page sont limitées.* ».

Toutes ces règles sont présentes dans la bande dessinée :

Les bandes dessinées utilisées dans l'enseignement/apprentissage du FLE sont écrites de gauche à droite et de haut en bas comme l'écriture en langue française, ce qui facilite sa lecture.

Les images (les vignettes) de la bande dessinée sont grandes, donc visuellement fortes et par conséquent elles attirent l'attention du lecteur.

Les vignettes de la bande dessinée présentent un contraste par rapport à la page et cela par son volume et ses couleurs ce qui focalise la concentration du lecteur.

En lisant un texte, il est difficile de déceler les différentes idées dès la première fois alors qu'avec la bande dessinée, l'histoire est compréhensible dès la première lecture.

De plus, plus une illustration est grande plus elle attire l'attention du lecteur, ce qui est le cas de la bande dessinée qui ne contient pas une image mais plusieurs.

Donc, la bande dessinée procure un certain confort par rapport à l'acte de lire puisqu'elle le facilite par ses vignettes et sa mise en page.

### **2.2.2. La bande dessinée : un aspect ludique**

La bande dessinée et plus généralement l'image a un aspect ludique et attrayant. Les apprenants habitués à écrire à partir de consigne ont accueilli ce support avec beaucoup d'enthousiasme, plusieurs dans leurs réponses à notre questionnaire ont dit qu'écrire à partir de ce document est comme un jeu<sup>46</sup>, c'est une activité ludique.

---

<sup>46</sup> Arenilla a précisé dans son dictionnaire de pédagogie et de l'éducation (2007, p 185) qu'il est difficile de définir le jeu : « les dictionnaires donnent parfois des définitions circulaires : le jeu, c'est le fait de jouer, et jouer c'est avoir une activité de jeu, on appellera donc jeu ce qui est l'activité gratuite la plus courante chez l'enfant lorsqu'il est seul ou avec d'autres enfants », Il ajoute aussi que : « si le jeu dans son acception première est attaché à l'idée d'enfance, il est plus encore lié à l'idée de gratuité, excluant donc l'utilité sociale. C'est pourquoi le jeu et l'école peuvent paraître opposés ». Nous pensons,

Cette dernière est définie par G. Mialaret dans *Vocabulaire de l'éducation* (1979 : 269) comme :

« Activité spontanée, paraissant échapper à toute fin utilitaire, à laquelle on se livre pour le plaisir qu'elle procure (...) l'activité ludique permet d'explorer et de développer ses capacités naissantes (psychomotrices, cognitives et socio-affectives). Elle possède donc une fonction formatrice manifeste ».

En effet, en écrivant à partir d'une bande dessinée, l'apprenant ne sent plus l'écriture comme un obstacle, une tâche difficile à accomplir, il l'a considère plutôt comme un jeu, il va écrire pour le plaisir procuré par cette activité.

L'aspect ludique de la bande dessinée conduit l'apprenant d'un état de blocage et de difficultés à un état ludique, un plaisir d'écrire.

En ayant l'impression de jouer, les apprenants s'engagent complètement dans leurs écrits, fournissent de l'effort tout en prenant du plaisir, ils apprennent en jouant, en s'amusant et c'est ce qui est évoqué par G. Mialaret dans le même ouvrage (1979 : 24) :

« L'activité ludique qui s'oppose à l'activité scolaire élaborée, interpersonnelle, normative. Cependant, les enfants s'adonnant volontairement et entièrement aux jeux, ceux-ci du coup, éduquant en s'amusant »

Ce que nous venons d'avancer n'est pas un constat nouveau car l'importance du jeu ou bien de l'activité ludique en éducation date d'il y a longtemps et c'est dans cette optique que G. Mialaret avance toujours dans le même ouvrage et dans la même page :

« L'idée est venue à certains éducateurs dès l'antiquité de se servir de ce moyen (du temps de St. Augustin, on a appris à lire avec des contes, des chansonnettes, des comptines). Au XV<sup>ème</sup> siècle un professeur allemand d'astronomie employa des cartes à jouer (...). Contrairement à Rousseau qui les condamne, en 1850, se développent les jeux didactiques ».

L'importance des jeux en éducation a été démontré il y a longtemps mais pas celle de la bande dessinée. Ce n'est que dernièrement que quelques éducateurs ont commencé à s'intéresser à ce support en classe de langue. A

---

contrairement, que le jeu est d'une grande utilité en classe puisqu'il devient facilitateur de l'apprentissage.

travers notre travail, nous voulons montrer que la bande dessinée a un aspect ludique, et cela à travers ses images, ses personnages et ses couleurs.

L'écriture à partir de la bande dessinée permet à l'apprenant de déployer sa personnalité, de suivre la ligne de son intérêt puisqu'il n'a pas pu le faire en recourant, comme l'a décrit R. Lafon (2006 : 606) « aux activités sérieuses ».

### **2.2.3. La bande dessinée, un aspect motivant**

Nous avons vu, auparavant, que la bande dessinée a un aspect ludique et par conséquent, elle a un aspect motivant car l'activité ludique est, dans la plupart du temps, une activité motivante qui suscite l'intérêt de l'apprenant, son attention et son engagement.

La motivation<sup>47</sup> est l'une des conditions de l'apprentissage, un apprenant qui n'est pas motivé est un apprenant qui s'ennuie et un apprenant qui s'ennuie est un apprenant qui ne s'engagera pas dans son activité et qui ne réalisera pas le but ou bien l'objectif attendu.

Plusieurs travaux ont été faits sur la motivation et nous ne voulons pas répéter les mêmes résultats de ces travaux, tout de même, il nous paraît essentiel d'évoquer, brièvement, son importance en milieu scolaire.

R. Viau (1994 : 3) insiste sur l'importance de la motivation en apprentissage et explique que :

---

<sup>47</sup> La motivation est définie :

Par R. Viau dans *La motivation en contexte scolaire* (1994, p 7) comme suit : « La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».

Par P. Vianin, dans *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre* (2006, p 21) comme : « début et source de tout mouvement. En fait tout apprentissage dépend d'elle. Sans cette mise en mouvement initiale. Sans cet élan du cœur, de l'esprit et même du corps, tout apprentissage est impossible. Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles ».

Par H. Piéron dans *Vocabulaire de la psychologie* (1990, p 701) comme ; « un état de dissociation et de tension qui met en mouvement l'organisme jusqu'à ce qu'il ait réduit la tension et recouvré son intégrité ».

« La motivation joue un rôle de premier plan dans l'apprentissage » (...) ce dernier « est une réalité complexe influencée par plusieurs variables, dont la motivation, et que l'on ne peut ignorer celle-ci si l'on désire vraiment aider l'élève à apprendre ».

La bande dessinée est, par conséquent, un support indispensable en classe puisqu'elle est motivante, elle attire le regard par ses formes, sa mise en espace distinctes de celles du texte, S. Tisseron dans *La bande dessinée peut-elle être pédagogique ?* (1977 : 13) démontre que la bande dessinée donne un caractère vivant au récit.

Si l'on se réfère aux réponses apportées par nos apprenants aux questions relatives plusieurs apprenants pensent que l'écriture à partir d'une consigne et les sujets proposés en production écrite sont démotivants, par contre l'écriture à partir d'une proposition de bande dessinée est beaucoup plus motivante et cela par son originalité – c'est un support rarement utilisé en classe et les apprenants sont toujours tentés par ce qui est nouveau et original – même l'atmosphère en classe pendant la réalisation de l'activité est motivante et attrayante. Ce qui nous pousse à soutenir le point de vue de R. Viau (1994 : 7) selon lequel :

« La motivation ne se trouve donc pas seulement dans l'objet d'apprentissage mais (...) dans les conditions au sein desquelles se déroule l'apprentissage, et dans les perceptions que l'élève a de l'activité pédagogique qui lui est proposée ».

R. Viau (1994 : 34) a, également, affirmé qu'il existe trois questions qui influencent la motivation d'un apprenant :

- Pourquoi ferai-je cette activité ?
- Est-ce que je suis capable de l'accomplir ?
- Ai-je un certain contrôle de son déroulement et ses conséquences ?

Si l'apprenant répond correctement à ces trois questions, il ne rencontrera aucune difficulté dans l'accomplissement de l'activité puisqu'il sera motivé.

La bande dessinée – du moins l'écriture à partir de la bande dessinée – assure les réponses à ces trois questions.

Pour la première question : *pourquoi ferai-je cette activité ?* La réponse est : *pour le plaisir procuré par ce document.*

Pour la deuxième question : *est-ce que je suis capable de l'accomplir ?* La réponse est : *oui.* Tout apprenant est capable d'écrire à partir d'une bande dessinée. En effet, à travers son aspect ludique et motivant, la bande dessinée procure une sécurité à l'apprenant qui consiste en une confiance en soi pour réaliser l'activité.

Pour la troisième question : *Ai-je un certain contrôle sur son déroulement et sur ses conséquences ?* La réponse est toujours : *oui,* car dans les deux bandes dessinées que nous avons choisi d'utiliser, l'apprenant contrôle la fin de l'activité.

Dans la première bande dessinée, l'apprenant n'a qu'à suivre l'enchaînement des vignettes, faire la description ou bien interpréter à sa manière, mais il sait la fin de l'histoire, il la contrôle. Tandis que dans la deuxième bande dessinée, nous lui avons laissé le choix de finir l'histoire comme il veut, lui donnant ainsi la liberté de choisir la fin.

P. Vianin, dans *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* (2006 : 29) explique qu'il y a deux types de motivation : *la motivation intrinsèque* et *la motivation extrinsèque.* La première fait que l'apprenant fait une activité pour le plaisir qu'elle procure, c'est-à-dire pour l'activité elle-même :

« Les forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par intérêt, pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on retire. Elle correspond aux intérêts spontanés de la personne. L'activité en elle-même apporte alors des satisfactions ».

Tandis que la deuxième fait qu'un apprenant soit motivé pour le profit qu'il peut en tirer à travers l'accomplissement d'une activité. Un apprenant motivé extrinsèquement est un, selon Vianin (2006 : 30), un apprenant qui :

« Effectue une activité pour en retirer un avantage ou pour éviter un désagrément (...) l'enfant est motivé par un élément extérieur à l'apprentissage lui-même ou par la récompense que lui procure l'activité dans laquelle il est engagé ».

Nous considérons la bande dessinée comme un support motivant intrinsèquement puisqu'en écrivant à partir de la bande dessinée, l'apprenant écrit pour le plaisir procuré par le support et l'activité et non pas pour une récompense quelconque et, selon nous, la motivation intrinsèque est meilleure puisque c'est une motivation qui dure alors que la deuxième pourrait disparaître dès que la récompense, la punition ou autre élément qui la conditionne disparaît.

#### **2.2.4. Ecrire à partir de la bande dessinée : un moment d'imagination**

L'écriture à partir de la bande dessinée, en plus d'être ludique et motivante, est un moment où l'apprenant pourrait laisser libre cours à son imagination<sup>48</sup>, c'est un moment qu'il ne peut pas vivre tout le temps en classe. En introduisant les deux bandes dessinées, nous avons remarqué que les apprenants ont fait preuve d'une grande imagination. Dans la première bande dessinée, chaque apprenant a imaginé et interprété à sa manière (les personnages, l'endroit, l'histoire...).

Avec la deuxième bande dessinée, le résultat était meilleur parce que nous avons demandé aux apprenants d'imaginer une fin, ils n'étaient plus attachés aux images, ils pouvaient imaginer et ils ont fait preuve d'une grande créativité. La bande dessinée décrit un jeune homme qui voulait partir à l'étranger, un jeune algérien ou d'origine maghrébine (le décor, les

---

<sup>48</sup> L'imagination est considérée par R. Lafon, dans *Vocabulaire psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (2006, p 545), comme « la faculté d'évoquer des images, de concevoir, de combiner et de créer ».

Tandis que H. Piéron, dans *Vocabulaire de la psychologie* (1990, p 221), la définit comme : « un processus de pensée consistant en une évocation d'images ou en une construction d'images ; dans cette dernière acception, le mot se trouve souvent employé pour désigner la capacité d'un individu à procéder à cette activité créatrice, souvent généralisée à toute capacité inventive ».

personnages l'indiquaient), il a fait ses adieux à sa famille et il a pris le bateau pour aller en France et c'était aux apprenants d'imaginer la suite.

Les apprenants qui se sentaient impliqués dans cette histoire (même société, sujet qui touche les jeunes de manière particulière) ont imaginé plusieurs fins (réussite professionnelle, mariage, échec, retour au pays...). Nous avons trouvé dans leurs écrits, leurs propres imaginations, leurs propres avis, leurs propres conceptions et même leurs propres désirs.

La bande dessinée, à travers son caractère polysémique donne, selon L. Bardin (1975 : 99), « une pluralité de sens possibles » et frappe l'imagination de l'apprenant.

L'image devient un prétexte de raconter une histoire, elle utilise l'image, cette dernière qui, selon M. Thiébault (2004 : 94), vaut mille mots.

L'écriture à partir de la bande dessinée permet le passage d'une représentation graphique à celui du langage verbal.

#### **2.2.4. La bande dessinée et l'interprétation**

En écrivant à partir de la bande dessinée, les apprenants ont tendance à utiliser la description, l'interprétation ou bien les deux à la fois. Autrement dit, ils utilisent la dénotation<sup>49</sup> et la connotation<sup>50</sup>.

Effectivement, à partir des résultats, nous avons remarqué que les apprenants utilisent tantôt la dénotation (description du lieu, des personnages, de l'histoire...) tantôt la connotation (interprétation des dialogues, du métier du personnage, ...).

Il se manifeste, donc, une tendance à mêler des éléments descriptifs et des éléments interprétatifs.

---

<sup>49</sup> Décrire objectivement, inventorier rigoureusement les contenus sans céder à l'interprétation. C'est ce que l'apprenant voit explicitement.

<sup>50</sup> On quitte le constat pour toucher à la dimension interprétative et implicite, c'est ce que l'image suggère.

### 2.2.5. Ecrire à partir de la bande dessinée : un moment d'autonomie

Nous avons évoqué, auparavant, que l'écriture à partir de la bande dessinée est un moment d'imagination, l'apprenant est libre de choisir, d'imaginer et d'interpréter. Il est, par conséquent, autonome<sup>51</sup>.

Un apprenant autonome est un apprenant responsable de son apprentissage. A partir de la bande dessinée, l'apprenant est responsable d'écrire comme bon lui semble et cela selon ses niveaux de compétences.

G. Demeurise insiste, dans *Le travail autonome* (1988 : 7), sur l'importance de l'autonomie en classe et cela en disant :

« Elle (l'autonomie) vise à permettre à l'élève de reconnaître clairement des objectifs et des contraintes pour prendre des responsabilités dans la gestion de son travail selon ses propres capacités ».

En se sentant autonome, l'apprenant s'investit dans son travail, ses lacunes ne constituent plus un obstacle, puisqu'il peut les éviter à travers ses choix des mots ou bien des termes utilisés en écriture.

La bande dessinée a, donc, un grand apport en activité de production écrite, précisément en cohérence textuelle et en créativité. C'est un support ludique et qui procure une atmosphère ludique au sein de la classe, un support motivant (les images, mise en forme, originalité,...), un support qui permet l'imagination, l'interprétation et l'autonomie.

---

<sup>51</sup> L'autonomie vient de « nomos » qui signifie « lois », c'est la capacité de régler par soi-même sa conduite et elle est enseignée dès le primaire. L'hétéronomie, à l'inverse, est la soumission à des lois extérieures, imposées.

En psychologie, c'est un terme, selon R. Lafon dans son ouvrage *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant* (2006, p 112) comme suit : « L'autonomie consiste à se faire à soi-même sa loi, et à disposer de soi dans les diverses situations pour une conduite en harmonie avec sa propre échelle de valeurs. Elle n'est jamais complète et se doit se reconquérir sans cesse ». Tandis qu'en pédagogie, l'autonomie est : « un système éducatif consistant à laisser aux écoliers une certaine liberté de choisir les matières enseignées et une participation à l'organisation de la discipline à l'école. Le rôle de l'éducateur est d'aider l'enfant, au cours de son développement, à parvenir progressivement à l'autonomie ».

# Conclusion

Réfléchir sur les difficultés des apprenants en production écrite et sur les causes de ces difficultés nous a amenée à poser des questions fondamentales, questions qui ont constitué le point de départ de notre recherche.

En premier lieu, celle qui constitue, de toute évidence, le socle de notre réflexion : Est-ce qu'un élève qui ne sait pas lire, déchiffrer, décoder et comprendre un texte, est capable de produire un énoncé sur un modèle proposé ?

Une des réponses susceptibles d'apporter un éclairage sur nos premiers questionnements et pouvant constituer une des causes des difficultés des apprenants en production écrite est la méthode pratiquée dans l'enseignement/apprentissage pour développer et/ou améliorer toute compétence scripturale.

Précisons toutefois qu'il n'est nullement question ici de remettre en cause la ou les méthodes pratiquées, mais tout simplement de privilégier un outil d'apprentissage – accessible puisqu'il figure dans le manuel scolaire – susceptible, selon nous, de générer des comportements nouveaux et mieux à même de susciter la curiosité et l'intérêt de l'apprenant, ressorts essentiels sur les plans pédagogique et didactique.

C'est pourquoi, pour combler les lacunes des apprenants en production écrite, nous avons pensé à retenir la bande dessinée comme support.

Dès lors, nous avons entamé notre travail en posant l'hypothèse selon laquelle la bande dessinée serait un support qui aurait un apport bénéfique dans le développement de la compétence scripturale des apprenants, du moins dans les domaines de la créativité et de la cohérence textuelle.

Pour confirmer ou infirmer cela, nous nous sommes livrée à une étude comparative entre trois productions écrites : La première est une production à partir de consigne (sujet de production écrite), la deuxième à partir d'une bande dessinée (accompagnée de bulles) et la troisième est une bande dessinée

muette dont les vignettes sont proposées dans le désordre et qui figure dans le manuel scolaire de la deuxième année secondaire.

Nous avons accompagné notre étude comparative d'un questionnaire destiné aux apprenants.

Les résultats obtenus et l'analyse que nous avons pu faire nous amènent à considérer que l'utilisation de la bande dessinée en classe de langue, au-delà de la dimension ludique qu'elle introduit et qui n'est pas négligeable, provoque en retour des effets positifs. Effets qui rejaillissent non seulement sur la maîtrise de certaines compétences linguistique et scripturale mais aussi sur la créativité.

Tout se passe comme si l'association image/texte en suscitait l'interprétation, libérait l'imagination et développait l'autonomie de chaque apprenant. Conditions nécessaires et – presque – suffisantes pour donner à l'apprenant une certaine confiance en soi, une assurance qui permettra d'instaurer une relation pédagogique de qualité.

Nous ne prétendons pas démontrer, par ce travail, que la bande dessinée est une solution miracle en mesure de résoudre toutes les difficultés des apprenants. Ni même que c'est le support à utiliser de façon récurrente puisque l'apprenant est amené au cours de sa scolarité à être confronté à des textes dont il doit décrypter le sens, sans recours à l'image. Mais nous pouvons affirmer, de concert avec les enseignants avec lesquels nous avons mené notre recherche, que la bande dessinée peut constituer un point d'appui appréciable et donc hautement recommandable, pour peu que son exploitation se fasse avec des objectifs clairement ciblés.

Or, force nous est de constater que dans un système où l'écrit constitue souvent – trop souvent – l'unique moyen d'évaluation des compétences linguistiques, beaucoup d'enseignants privilégient des méthodes plus classiques (leçons de grammaire, de conjugaison, etc.), allant parfois jusqu'à

exclure tout ce qui s'apparenterait à une activité ludique. Et ce malgré les instructions qui accompagnent les programmes issus de la réforme.

C'est pourquoi nous pensons qu'il serait souhaitable, pour casser ces représentations, de mettre à leur portée des moyens matériels diversifiés (albums de bande dessinée, matériel audio-visuel, etc.) et un accompagnement efficient de nature à changer les pratiques de classe encore sclérosées.

Agir sur les représentations des enseignants c'est agir sur les représentations et surtout sur les appréhensions des apprenants qui leur sont confiés et donc sur leur relation au savoir.

N'est-ce pas là l'objectif premier de tout acte éducatif ?

# Bibliographie

## Ouvrages

- Bachman, C., Lindenfeld, J. & Simonin J. (1981). *Langage et communications sociales*. CREDIF, Hatier.
- Barré de Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles, INRP.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. Paris, Clé International.
- Bentolila, A., Chevalier B. & Falcoz-Vigne D. (1991). *Théories et pratiques : La lecture*. Paris, Nathan.
- Bordallo, I. & Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, Hachette-Educ.
- Conseil de l'Europe (ND) *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre enseigner, évaluer*. Guide pour les utilisateurs, Politiques linguistiques, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et Seconde*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International, (Coll. « Didactique des langues étrangères »)
- Demeurisse, G. (1988). *Le travail autonome, itinéraires pédagogiques*. Lille, CRDP.
- Demougin, P. & Massol, J.-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. Grenoble, CRDP.
- Fialip Baratte, M. (2007). *La construction du rapport à l'écrit, l'écriture avant l'écriture*. Paris L'Harmattan.
- Fourtanier, M.-J. & Langlade, G. (2000). *Enseigner la littérature*. Toulouse, Delagrave Edition et CRDP, Midi-Pyrénées.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Paris, Didier.
- Jonnaert, Ph. & Vander Borght, C. (2010). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles, Editions De Boeck Université (3<sup>ème</sup> édition / 2<sup>ème</sup> tirage 2010).

- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles. Editions De Boeck Université (2<sup>ème</sup> édition).
- Mialet, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris, PUF.
- Meirieu, Ph. (2002). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, ESF éditeur, 18<sup>è</sup> édition.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne, Editions scientifiques internationales.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris, PUF.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit littérature ?* Paris, Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, éd. Nathan.
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier (coll. "Essais").
- Reichler-Béguelin, M.-J. & Denervaud, M.-J. (1990). *Ecrire en français (cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite)*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris, UNESCO. (RETZ).
- Roegiers, X. (2005). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO – ONPS.
- Thiebaut, M. (2002). *Pour une éducation à l'image au collège*. Paris, Hachette Education.
- Vianin, P. (1990). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre*. Bruxelles, De Boeck Université.
- Viau, R. (2006). *La motivation en contexte scolaire*. Editions du renouveau pédagogique. De Boeck Supérieur.

Vincent, M. & Lucas, N. (2008). *De la manipulation des images en classe*. Paris, Le manuscrit.

## Dictionnaires

Arenilla L., Gossot B. et al. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Bordas/HER

Cuq J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* Paris, CLE International..

Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Rossini, M. (1986). *Le petit Retz de la pédagogie moderne*. Paris, Editions Retz.

Robert J. P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ed. Ophrys.

## Revue

Babot, M.V. *Didactique de l'écrit, recherches et perspectives*. Ela n°148 (2007).

Bardin L. *Le texte et l'image*. Communication et langage n° 26, Vol 26. (1975).

Bendiha, D. Article : *La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE*. Synergies Algérie n°1 (2007).

Chuy, M et Rondelli, F. (2010). *Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle*. Langages, n°177.

Gaël, G. & Gauderault, M.-N. Article : *Ecriture créative et plaisir d'apprendre*. Didactica vol. 16. (2004).

Le Français dans le Monde. Coste, D. « *Un Niveau-Seuil* ». N°126, Hachette, Paris, janvier 1977, pp.17-22.

Le Français dans le Monde. Elena, P. *Du texte littéraire comme un intrus performant dans la classe*. Numéro spécial, Hachette/EDICEF, Juillet 1995.

Le Français dans le Monde. *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*. Numéro spécial, Hachette/EDICEF, Juillet 1998.

Plane, S. Article : *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Repères. (Recherches en didactique du français langue maternelle) n°26/27 (2002/2003), INR.

Tisseron, S. *La bande dessinée peut-elle être pédagogique ?* Communication et langage n°35, Vol. 35 (1977).

Tourigny, F. *Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège*. Le français aujourd'hui, n°135 (2006).

Zetili, A. *Questions d'écriture en classe de français*. (Actes des journées scientifiques des langues et des discours en question). Sladd n°01. Décembre 2002.

## **Thèses et mémoires**

Mokaddem, K. *Choix et pertinence des méthodes pratiquées pour l'enseignement/apprentissage du FLE en Algérie. Etude des stratégies mises en œuvre dans le primaire dans la cadre de la nouvelle réforme du système éducatif (2003)*. Thèse de doctorat. Juin 2008.

Mokaddem, K. *De la validité d'une évaluation : L'épreuve de français au baccalauréat*. Mémoire de magister. Juin 2004.

## **Programmes**

Document d'accompagnement du programme de 2<sup>ème</sup> année secondaire.

Guide pédagogique du manuel scolaire destiné aux professeurs.

Manuel scolaire de 2<sup>ème</sup> année secondaire.

Programme de français de la 2<sup>ème</sup> année secondaire.

Programme de français Enseignement secondaire.

## Sitographie

<http://litteratur-inrp.fr>

Reuter, Y. *Penser l'apprentissage de l'écrit au sein de la classe et de la discipline.*

<http://www.Larousse.fr/encyclopédie>.

<http://www.toutenbd.org> (Site de l'actualité de la bande dessinée).

<http://www.educnet.education.fr/dossier/manuel/notion1.htm> (site de A. Choppin).

<http://lettres.ac-aix-marseille.fr> (site de l'académie d'Aix-Marseille). *Pourquoi s'intéresser aux compétences d'écriture ?*

<http://revues.univ-nancy2.fr> (site de Nancy-université). Holec, H. (1990). *Des documents authentiques, pourquoi faire ?* Mélanges pédagogiques.

<http://www.Cairn.info.fr>. Brissaud, C., Jaffré, J.-P. (2003). *Présentation : regards nouveaux sur la lecture et l'écriture.* Revue française de linguistique appliquée. Vol. III.

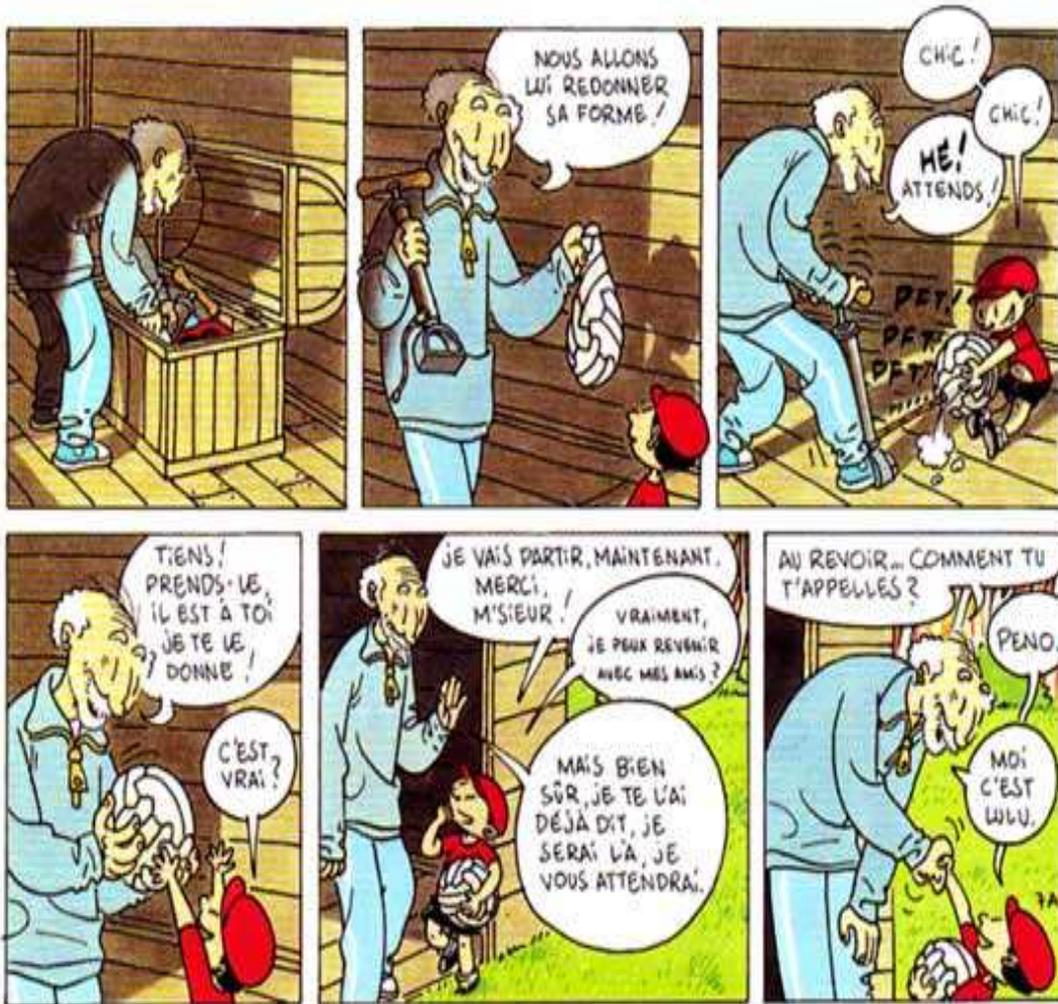
<http://id.erudit.org> (Portail canadien de revues, de dépôt d'articles et d'ouvrages électroniques) : Turmel-John, P. (1996). *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère.* Québec français, n° 100.

Gagnon, O. (2003). *Apprécier la cohérence d'un texte. L'arrimage des énoncés.* Québec français, n° 128.

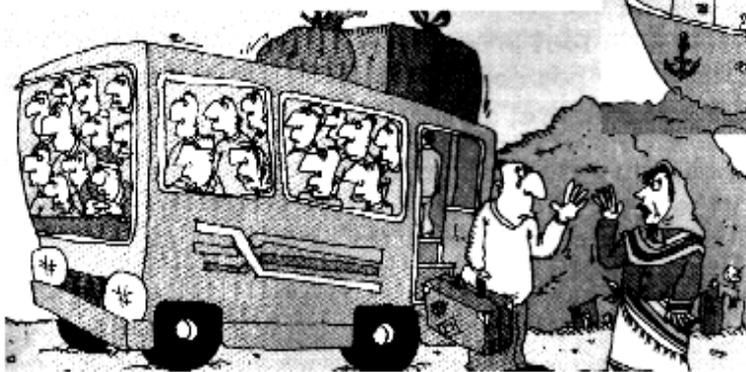
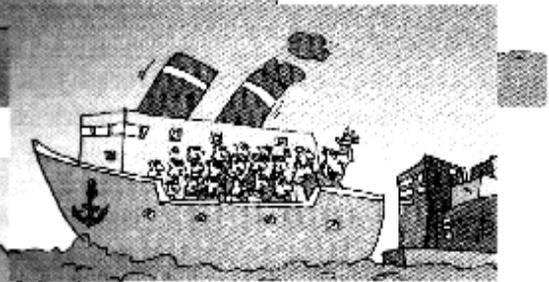
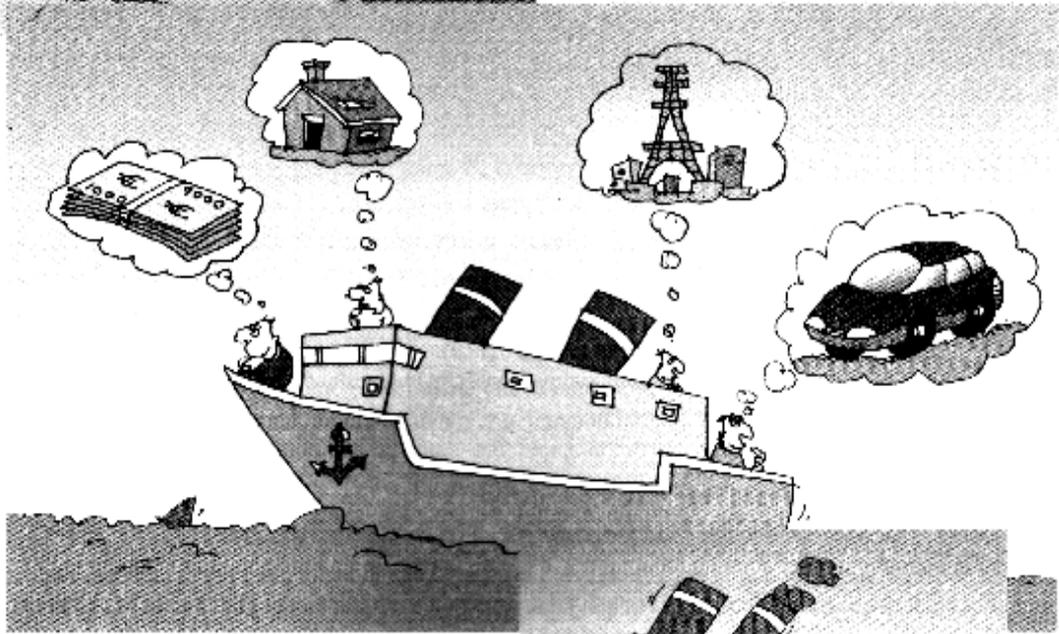
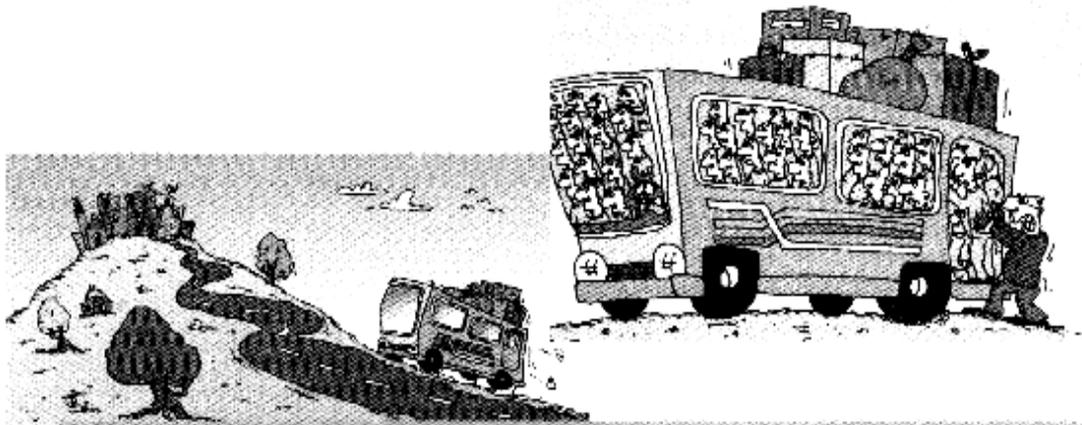
<http://www.meducation.edu.dz/>. (site du ministère de l'Education nationale).

<http://eduscoleducation.fr> (site du ministère de l'Education nationale, jeunesse et vie associative) : De Grissac, G. (2006). *La littérature de jeunesse : un continent à explorer ?*

# Annexes



Annexe 2 : bande dessinée, extraite du manuel scolaire de la 2<sup>ème</sup> année secondaire (p 107).



# COMPREHENSION

## Séquence 2



BD: P. GELUCK «La marque du chat»  
casterman - 2007

### Observer et Analyser

- 1 - Où se passe la scène ?
- 2 - Quels sont les personnages en présence ?
- 3 - Pourquoi la suggestion d'Obélix provoque le rire ?

# Table des matières

Sommaire.....	1
Introduction.....	3
Problématique.....	5
I -Introduction aux mondes de l’écriture et de la bande dessinée.....	8
Chapitre I - L’écriture dans l’enseignement/apprentissage du FLE.....	10
1-L’écriture, définitions générales.....	10
2- L’écriture, un outil d’enseignement/apprentissage.....	12
3- La compétence communicative.....	14
3-1- Compétence communicative /compétence linguistique.....	15
3-2- Les composantes de la compétence communicative.....	16
3-2-1- Le modèle de D. Coste.....	16
3-2-2- Le modèle de M.Canale et M. Swain.....	17
3-2-3- le modèle S. Moirand.....	17
3-2-4- La compétence communicative dans le CECR.....	17
4. La compétence scripturale.....	18
Chapitre II - La bande dessinée.....	20
1- Qu’est-ce qu’une bande dessinée ?.....	20
2- Histoire de la bande dessinée.....	21
2-1- La bande dessinée dans le monde .....	21
2-2- La bande dessinée en Algérie.....	22
3- La bande dessinée en classe.....	23
4- La bande dessinée, un document authentique.....	24
4-1- Qu’est-ce qu’un document authentique ?.....	24
4-2- Pourquoi parler de document authentique ?.....	27
5- La bande dessinée, un texte littéraire.....	28
5-1- Pourquoi parler de texte littéraire ?.....	31
6- La bande dessinée, une littérature de jeunesse .....	32
6-1-Les genres de la littérature de jeunesse.....	33
Le conte.....	33

La fable.....	33
Le théâtre.....	33
Le roman.....	33
L'album.....	33
La bande dessinée.....	34
<b>II- l'enquête de terrain.....</b>	<b>36</b>
<b>Chapitre I - Déroulement de l'enquête.....</b>	<b>38</b>
1-La démarche comparative.....	38
1-1-Qu'est-ce que nous allons comparer ?.....	38
2-Contexte d'étude.....	39
3- La pré-enquête.....	40
3-1- La bande dessinée dans le programme.....	41
3-2- La bande dessinée dans le document d'accompagnement du programme .....	42
3-3-La bande dessinée dans le guide pédagogique du manuel destiné aux professeurs.....	43
4- De la compréhension écrite vers la production écrite.....	43
5- Population d'étude.....	44
6- Collecte des données.....	44
7 - Eléments d'étude.....	46
7- 1-La créativité.....	47
7- 2- La cohérence textuelle.....	49
7-3- Pourquoi ces deux composantes ?.....	54
<b>Chapitre II - Résultats de l'enquête.....</b>	<b>56</b>
1-Résultats du questionnaire.....	56
2- Résultats de l'étude comparative.....	66
2-1- Résultats de la première production écrite.....	66
Conclusion.....	73
2-2- Résultats de la deuxième production écrite.....	76
Conclusion.....	85
2-3- Résultats de la troisième production écrite.....	87

Conclusion.....	92
Chapitre III- Interprétation des résultats.....	95
1- Les causes des difficultés des apprenants en production écrite .....	95
1-1- La non-maîtrise de la compétence scripturale.....	95
1-2- La peur d'écrire.....	96
1-3-La non-maîtrise de la compétence communicative .....	97
1-4- De fausses représentations.....	97
1-4-1-L'écriture, un acte impossible.....	98
1-4-2- L'écriture, une pensée pré-élaborée.....	98
1-4-3-L'écriture, un don.....	98
1-4-4- L'écriture, une activité inintéressante.....	99
1-4-5- L'écriture, un résultat parfait.....	99
1-5- La consigne.....	99
1-6- La démotivation.....	101
2-L'apport de la bande dessinée.....	102
2-1- L'apport de la bande dessinée en cohérence textuelle.....	103
2-2- L'apport de la bande dessinée en créativité.....	106
2-2-1- L'image.....	106
2-2-1-1- Histoire de l'image.....	107
2-2-1-2- Apport de l'image.....	108
2-2-2- La bande dessinée facilite la lecture.....	108
2-2-2-1- Lecture/écriture.....	108
2-2-2-2- La lecture, une activité complexe.....	109
2-2-2-3- Règles de la <i>visualisation des hiérarchies</i> .....	110
2-2-3- La bande dessinée, un aspect ludique.....	111
2-2-4- La bande dessinée, un aspect motivant.....	113
2-2-5- Ecrire à partir de la bande dessinée, un moment d'imagination.....	117
2-2-6- La bande dessinée et l'interprétation.....	118
2-2-7- Ecrire à partir de la bande dessinée, un moment d'autonomie.....	118
Conclusion générale.....	120

Bibliographie.....	123
Ouvrages.....	124
Dictionnaires.....	126
Revue.....	126
Thèses et mémoires.....	127
Programmes.....	128
Sitographie.....	128
Annexes.....	130
Table des matières.....	131

## **Résumé**

Ce travail s'inscrit dans la perspective générale de l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement/apprentissage du FLE et dans celle plus étroite, de sa contribution dans le développement de la compétence scripturale des apprenants au cycle secondaire.

Partant du constat que les apprenants éprouvent des difficultés à l'écrit et cela pour diverses causes, nous avons envisagé d'introduire ce support, rarement utilisé au sein de nos établissements scolaires et qui nous paraît original, motivant et ludique.

La bande dessinée pourrait-elle combler les lacunes des apprenants en compétence scripturale ? Et dans quelles mesures ce support développerait cette compétence essentielle ?

### **Mots clés**

Bande dessinée - compétence scripturale - cohérence textuelle - créativité - motivation - image - aspect ludique .