



Université Abdelhamid Ibn Badis de Mostaganem

Faculté des langues étrangères



Thèse

pour l'obtention du diplôme de doctorat en sciences

Spécialité : Langue française

Option : Didactique

Intitulé

**L'apport de l'image dans l'enseignement/apprentissage du
FLE dans le développement des compétences scripturale et
interculturelle.**

Cas des apprenants de la deuxième année secondaire.

Présentée par :

Mme Mehdadi Yamina.

Sous la direction de :

Pr. Mokaddem Khédidja.

Membres du jury

Mme. Bensekat Malika. MCA. Université de Mostaganem. Présidente.

Mme. Mokaddem Khédidja. Professeure. Université de Sidi Bel Abbès. Rapporteur.

Mme. Bouteflika Amina. Professeure. Université de Sidi Bel Abbès. Examinatrice.

Mme. Hamidou Nabila. Professeure. Université d'Oran. Examinatrice.

Mme. Benbachir Naziha. MCA. Université de Mostaganem. Examinatrice.

M. Amara Abderrezak. MCA. Université de Mostaganem. Examineur.

Année universitaire

2018-2019

Remerciements

Nous exprimons nos vifs remerciements à Mme Mokkadem Khédidja., notre directrice de thèse pour sa disponibilité constante et son esprit critique et scientifique qui ont largement contribué à nous orienter pour la réalisation de ce travail.

Nous remercions, également, les membres du jury :

Mme Bensekat Malika, MCA à l'université de Mostaganem ;

Mme Bouteflika Amina, professeure à l'université de Sidi Bel Abbès ;

Mme Benbachir Naziha, MCA à l'université de Mostaganem ;

Mme Hamidou Nabila, professeure à l'université d'Oran ;

M. Amara Abderrezak, MCA à l'université de Mostaganem ;

Merci de nous avoir fait l'honneur d'examiner et d'évaluer notre travail.

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

Résumé

Notre travail vise le développement des compétences scripturale et interculturelle des apprenants du français langue étrangère de la deuxième année secondaire. Pour réaliser cette démarche, nous avons eu recours à un support vivant, original et motivant : l'image. Effectivement, nous avons choisi deux types d'images : un type d'image fixe qu'est la bande dessinée et un type d'image mobile qu'est la vidéo.

Il s'agit pour nous d'analyser d'une part les causes des difficultés éprouvées par les apprenants dans l'acquisition de ces deux compétences et de proposer, d'autre part, des moyens afin de combler les lacunes constatées.

Mots-clés

Image, bande dessinée, vidéo, compétence scripturale, compétence interculturelle, texte descriptif, Histoire, folklore.

Abstract

Our work aims at developing the scriptural and intercultural skills of the learners of french as a foreign language in the second year of secondary education. To achieve this, we used a living, original and motivating support: the picture. Indeed, we chose two types of pictures: a type of still image that is the comic strip and a type of mobile image that is the video.

It is for us to analyze, on the one hand, the causes of the difficulties experienced by learners in the acquisition of these two skills and to propose, on the other hand, ways to fill the gaps found.

Keywords

Picture, comics, video, scriptural competence, intercultural competence, descriptive text, History, folklore.

الملخص

يهدف عملنا إلى تطوير المهارات الكتابية والثقافية لمتعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في السنة الثانية من التعليم الثانوي. لتحقيق ذلك ، استخدمنا دعمًا حيًا ، جديدًا ومحفزًا: الصورة. في الواقع، اخترنا نوعين من الصور: نوع من الصور الثابتة التي تتمثل في الشريط الكاريكاتوري ونوعًا من صور المتحركة التي تتمثل في الفيديو.

الهدف بالنسبة لنا هو تحليل أسباب الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في اكتساب هاتين المهارتين واقترح طرق لملء الثغرات الموجودة من جهة أخرى.

الكلمات الرئيسية

صورة، رسوم كاريكاتورية ، فيديو ، كفاءة كتابية ، كفاءة بين الثقافات ، نص وصفي ، تاريخ ، فولكلور.

Sommaire

Introduction générale	03
Partie I : Image, interculturalité et écriture	08
Chapitre I : L'image en classe de fle, entre image fixe et image mobile.....	10
Chapitre II : L'interculturalité.....	45
Chapitre III : La compétence scripturale.....	72
Partie II : Préparation, déroulement et résultats de l'enquête	86
Chapitre I : Préparation et déroulement de l'enquête.....	88
Chapitre II : Résultats de l'enquête qualitative.....	121
Chapitre III : Résultats de l'enquête quantitative.....	145
Partie III : Interprétation des résultats et propositions didactiques	168
Chapitre I : Interprétation des résultats de l'enquête.....	168
Chapitre : Propositions didactiques.....	209
Conclusion générale	233

Introduction générale

Notre travail de recherche prend sa source dans une expérience personnelle en tant que professeur d'enseignement secondaire. Cette riche expérience nous a permis de constater que l'une des difficultés majeures rencontrées par les apprenants du français langue étrangère était, en premier chef, des difficultés au niveau de l'écriture en cette langue. Cela devient très inquiétant d'autant plus que la compétence scripturale est une compétence primordiale car l'apprenant est évalué, dans la plupart des cas, à travers son écrit et cela même dans les examens officiels tels que le brevet d'enseignement moyen et le baccalauréat.

Cette situation nous a beaucoup préoccupée et nous a incitée à nous interroger sur les causes de ces difficultés des apprenants à l'écrit et sur la manière adéquate pour travailler la compétence scripturale en classe.

Partant de ces constatations et de ces interrogations, nous avons déjà entamé une expérience afin de développer la compétence scripturale des apprenants, une expérience dont nous avons présenté le déroulement et expliqué les résultats dans notre mémoire de magister.

Effectivement, dans ce travail de recherche, et après de longues hésitations, nous avons utilisé des planches de bandes dessinées dans les exercices de production écrite. Les résultats obtenus ont été très encourageants car nous avons remarqué que, à travers l'utilisation de la BD en classe, la qualité des productions écrites des apprenants était de plus en plus meilleure surtout en ce qui concerne la cohérence textuelle et le développement de la créativité et de l'imagination des apprenants.

Par conséquent, et à partir de ces résultats très positifs et de notre conviction qu'il faut chercher d'autres moyens pour développer les compétences des apprenants en langue française, et voulant continuer notre travail de doctorat dans le même sillage, nous avons porté un intérêt très particulier à la bande dessinée de manière restreinte et à l'image de manière générale.

En effet, le support image (l'image fixe ou l'image animée) est un support qui pourrait ou bien qui devrait être pris en considération par les enseignants en classe et par les concepteurs des programmes et des manuels scolaires (étant donné que l'une des finalités de l'enseignement du français langue étrangère au secondaire est la sensibilisation aux technologies modernes d'information et de communication). C'est un support original, nouveau, vivant et qui pourrait être exploité pour développer plusieurs compétences.

Il est évident, donc, que dans ce présent travail, nous nous consacrerons à l'utilisation de l'image en classe. Notre objectif principal serait, alors, d'accorder un intérêt à ce support susceptible de faciliter l'enseignement/apprentissage de la langue française. Pour cela, nous avons choisi deux types d'images : un support d'image fixe à savoir une planche de bande dessinée et un support d'image animée à savoir un extrait de vidéo.

Les deux supports que nous venons de citer seront utilisés pour essayer de développer non seulement la compétence scripturale (et plus particulièrement pour travailler le texte descriptif avec des apprenants de deuxième année secondaire) mais aussi pour aborder une autre compétence, que nous pensons très essentielle : la compétence interculturelle. Cette dernière est une compétence quasi-absente dans les classes de français langue étrangère alors qu'on lui accorde une certaine importance dans les curricula et les documents d'accompagnement. C'est une compétence essentielle puisque le premier objectif de l'enseignement/apprentissage d'une langue et de communiquer, et pour pouvoir communiquer dans une langue, il faut avoir une connaissance de la culture véhiculée par celle-ci. Malheureusement, rares sont les apprenants algériens qui ont de réelles connaissances sur la culture française.

Ayant une grande ambition d'atteindre l'objectif escompté, nous formulons notre problématique comme suit:

« Dans quelles mesures les images de la bande dessinée et de la vidéo pourraient-elles contribuer au développement des compétences scripturale et interculturelle chez les apprenants du français langue étrangère de la deuxième année secondaire ? ».

En réponse à cette problématique, nous avons émis deux hypothèses :

- Les images de la bande dessinée et de la vidéo pourraient être des supports déclencheurs qui fourniraient plusieurs éléments visuels favorisant la production d'un texte descriptif.
- L'image pourrait être le support idéal pour la présentation de la culture française aux apprenants du français langue étrangère.

Pour pouvoir confirmer ou infirmer ces hypothèses, nous avons eu recours à des analyses de données quantitative et qualitative obtenues à partir de deux outils d'enquête :

- Dans un premier lieu, pour mesurer le développement (ou pas) de la compétence scripturale et plus précisément de la composante descriptive, nous avons opté pour une étude comparative entre des productions écrites à partir de trois supports : une consigne, une planche de bande dessinée et un extrait vidéo.
- Dans un second lieu et pour mesurer l'installation d'une compétence interculturelle, nous avons procédé à un sondage à travers des questionnaires (contenant des questions, ouvertes, à choix multiples et fermées) destinés à cent apprenants de la deuxième année secondaire.

Notre travail se diviserait, par conséquent, en trois parties :

- La première partie intitulée « *Image, interculturalité et écriture* » est divisée en trois chapitres. Chacun d'eux explique une des notions clés de notre travail à savoir l'image, la compétence scripturale et la compétence interculturelle.
- La deuxième partie, divisée également en trois chapitres, décrit la préparation, le déroulement et les résultats de notre enquête.
- Quant à la troisième partie, elle se scinde en deux chapitres : le premier est une explication et une analyse des résultats obtenus tandis que le deuxième présente quelques suggestions et pistes pour une meilleure utilisation de l'image en classe.

Partie I : Image, interculturalité et écriture

Cette première partie, qui constitue le cadre théorique de notre enquête, est intitulée «*image, interculturalité et écriture* ». Elle se subdivise en trois chapitres : le premier chapitre «*L'image en classe de fle, entre image fixe et image mobile* » aborde trois points pivots de notre recherche à savoir l'image, la vidéo et la bande dessinée. En effet, nous avons entamé ce premier chapitre par une définition de l'image, son histoire, ses types et ses fonctions et enfin l'introduction de ce support en classe de fle. Ensuite, nous sommes passée au premier support utilisé dans notre enquête à savoir la vidéo, nous avons abordé sa définition et l'histoire de son utilisation en classe. Le dernier point traité dans ce présent chapitre est le deuxième support utilisé dans l'enquête : la bande dessinée.

Le deuxième chapitre aborde la notion d'interculturalité, il explicite les notions suivantes : la définition de la culture notamment en anthropologie et en sociologie, les caractéristiques de la culture, la différence entre culture et civilisation, la différence entre compétence culturelle et compétence interculturelle, la relation entre langue et culture et enfin la définition de ce qu'est l'interculturalité.

Dans le dernier chapitre, nous commençons par une définition de l'écriture, un bref aperçu historique, la différence et la similitude entre l'écrit et l'oral, la définition de la compétence scripturale et nous terminons avec un petit survol sur l'écrit et sa place à l'école.

Chapitre I : L'image en classe de fle, entre image fixe et image mobile

1- Concepts définitoires

Le terme « image » simple en apparence est en réalité complexe et fait objet à plusieurs explications et plusieurs acceptions différentes d'un domaine à un autre mais aussi d'une langue à une autre.

En effet, en langue anglaise, on fait la distinction entre le côté matériel de l'image et le côté mental, ces deux côtés auxquels on utilise deux termes différents : pour l'aspect matériel, on utilise le terme « *picture* » et pour l'aspect mental, celui de « *image* ». Par contre, en langue française, on utilise un seul mot pour désigner les deux aspects.

Si nous remontons à la source du mot, nous trouverons qu'étymologiquement, ce terme dérive du latin « *imago* » qui désigne « *une ressemblance qui marque une représentation et la relie à son modèle* »¹. De ce fait, *image* et *imitator* ont la même racine.

De toutes manières, qu'il s'agisse des aspects matériel ou psychique de l'image, de l'analogon, d'un fragment de la réalité ou d'une production de l'activité créatrice ou fantasmique, chacune de ces catégories renvoie à un réseau de significations complexe et mouvant.

Effectivement, en consultant le dictionnaire « Larousse », nous avons remarqué que le terme *image* recouvre une panoplie de significations :

- 1- Une reproduction d'un objet matériel donné par un système optique et, en particulier, par une surface plane réfléchissante « *regarder son image dans le miroir* ».
- 2- Une reproduction d'un objet matériel par la photographie ou une technique apparentée.
- 3- Une représentation d'un objet dans les arts graphiques et plastiques.

¹ www.inrp.fr consulté le 24-12- 2012

- 4- Une représentation imprimée sur une petite carte ou une feuille de papier.
- 5- Une illustration d'un livre.
- 6- Une personne ou une chose qui représente un rapport de ressemblance ou d'analogie avec un autre.
- 7- Un symbole ou une représentation matérielle d'une réalité invisible ou abstraite « *image du temps qui passe* ».
- 8- Aspect sous lequel quelqu'un ou quelque chose apparaît à quelqu'un, manière dont il voit et le présente à autrui, notamment dans un récit.

En se référant au Robert (2002 :245), nous avons discerné les mêmes acceptions sauf une qui nous semble importante à évoquer : « L'image est un ensemble des points d'un corps donné (image réelle) ou du prolongement de ces rayons (image visuelle). ».

Le terme image diffère aussi selon les domaines dans lesquels il est utilisé.

Ainsi, en optique, l'image est un ensemble de points ou d'éléments représentatifs de l'apparence d'un objet, formés à partir du rayonnement émis, réfléchi, diffusé ou transmis par l'objet.

En religion, le mot image est utilisé comme synonyme d' « icône ».

Dans les beaux arts, l'image est une représentation matérielle en deux dessins ou trois dimensions.

En poétique, c'est une description verbale des traits saillants, d'un objet absent permettant à l'esprit de se le représenter.

En stylistique, l'image est une comparaison, une évocation d'un objet absent ou abstrait au moyen d'un autre, d'une situation, d'un personnage avec lesquels on le compare en raison de points communs qu'il partage avec eux.

En psychologie, c'est une représentation mentale plus ou moins imaginaire d'un objet réel fantasmé ou de soi-même d'une autre personne, d'un phénomène.

Tandis qu'en littérature, l'image pourrait désigner une description, un passage plus court indiquant l'aspect perceptible de quelque chose, de manière frappante et suscitant chez le lecteur une image mentale.

L'image est aussi, selon Viau (2011 :15) une manière de parler d'une chose en lui prêtant l'aspect de quelque chose d'autre (métaphore, comparaison, métonymie, catachrèse...).

Dans son « *Vocabulaire d'esthétique* », Etienne Sourieau (1990 :57) considère que l'image n'est pas obligatoirement une représentation d'une personne, d'une chose, elle est relative à l'objet représenté, elle est donc une représentation d'un aspect réel ou bien fictif.

Toujours selon Sourieau (1990 :60), l'image peut être une représentation mentale « ayant un contenu analogue à celui de la perception, mais due à un processus psychique ... elle est purement subjective ».

A partir des définitions que nous venons d'évoquer, nous constatons que même limitée trop souvent aux arts visuels, l'image ne peut être séparée de la mémoire, de l'imagination, de la pensée et du rêve et à travers notre travail, nous essayerons d'aborder les deux aspects de l'image, le réel et le psychique car à travers des images réelles (relevant des arts visuels) nous voulons développer chez l'apprenant l'aspect psychique (l'imagination et la perception de l'autre).

2- Histoire de l'image

Après avoir donné quelques définitions pour cerner le mot clé autour duquel se déroule notre travail, nous avons préféré continuer avec un bref aperçu historique de l'image.

Le terme « image » est un terme d'origine latine « imago » qui signifie « représentation, portrait, image ». L'image peut représenter un dessin, une photographie, une gravure, un schéma, etc. et elle peut exister sous différentes formes : fixe (photo, dessin...), animée (film, vidéo, dessin animés) ou numérique (prises avec des appareils photos ou des caméscopes numériques).

L'intérêt de l'homme pour les images n'est pas un phénomène nouveau. En effet, le goût de l'homme pour les images est apparu dès la préhistoire (gravées sur les murs des grottes ou sculptées sur les roches). A cette époque-là, l'image était, également, un symbole. Dans la société égyptienne, l'image du pharaon était un symbole qui assurait l'union du peuple et la cohésion de la société « adorer sa statue, c'est assurer la pérennité du groupe pour l'éternité » (Thiébaud, 2002 :02). A Rome, l'image des empereurs défunts divinisés était, également, un objet d'adoration.

La période médiévale a connu un grand développement des techniques, c'est ce qui a permis aux images d'être diffusées et devenir universelles et cela grâce à l'imprimerie qui a répandu la gravure sur bois et par la suite la gravure sur acier.

Au XIIème siècle, l'image était considérée comme immobile, fixe (c'est ce qui a donné naissance à l'expression « sage comme une image » ou bien seulement comme un reflet inversé dans un miroir.

Au XVIème siècle, le terme « image » était utilisé souvent comme synonymes du mot « paysage ». Ce dernier dérivait du mot « pays » synonyme à cette époque de « campagne » et qui a la même étymologie que

celle du mot « païen », si cela signifie une chose, cela ne peut être que le caractère scandaleux que l'on pouvait accorder à l'image.

Durant le XVIIème et le XVIIIème siècle, il s'effectue un glissement de sens, l'image devient une « conception » et se confond souvent avec le mot « idée ». L'image était au-delà du vu, elle devient une essence, une reproduction mentale.

Ce n'est qu'en 1830, que l'image revêt un aspect pédagogique. En effet, à cette époque-là, on voit l'apparition des grands magazines illustrés qui avaient pour visée la diffusion de la connaissance. Edouard Charton, qui a publié « le magasin pittoresque » une encyclopédie illustrée, était le pionnier dans ce genre-là. Cette encyclopédie traitait différents sujets relatifs à différents domaines, elle constituait un vrai instrument d'éducation populaire. Cette encyclopédie était suivie par d'autres périodiques telles que : le magasin universel, l'Ami de la maison, la semaine des enfants (destiné aux jeunes enfants), le tour du monde (adressé aux amateurs de voyage), etc.

A cette même période et à la suite des Anglais, Philippon introduit le genre caricatural en France. On doit à ce caricaturiste (qui a osé caricaturer le roi sous forme de poire) l'apparition de plusieurs journaux tels que La caricature et le journal amusant. La censure portait une grande attention à ce genre de journaux, ce qui démontrait leur importance en politique.

Au XIXème siècle et avec l'avènement du romantisme, l'image connaît un grand essor. Elle devient une reproduction des figures empruntées au réel comme elle était très usitée par les auteurs de l'époque : Hugo, Balzac, Dumas, Gautier...

Au XXème siècle et toujours en matière d'image, le cinéma est la plus grande nouveauté. Il n'était pas encore considéré comme un art à part entière mais juste comme moyen d'expression destiné aux enfants et la populace. Le cinéma (comme c'était le cas pour l'image) laissait une mauvaise impression explicitée par Georges Duhamel, celui-ci qui

considérerait le cinéma comme un « robinet d'images » localisé à Hollywood. Le cinéma était « Un divertissement d'ilotes, un passe-temps d'illettrés, de créatures misérables, ahuries par leur besoin et leurs soucis ». (1937 :82).

L'image au XXème siècle, c'est également la photographie qui prend de la place. L'usage privatif est un phénomène important, avec l'abordabilité des prix des appareils et leur simplification.

La presse est devenue le domaine privilégié de cette forme d'expression, certains magazines sont devenus même des spécialistes dans ce domaine-là comme la revue *Paris-match* diffusée en France et la revue *National Geographic* diffusé mondialement.

Après la deuxième guerre mondiale, la télévision s'impose, elle devient un appareil présent dans la très grande majorité des foyers. Finalement, on voit l'apparition du micro-ordinateur, appareil qui contribue, à son tour, à la propagation de l'image dans la vie domestique.

3- Fonctions de l'image

L'image pourrait assurer plusieurs fonctions :

Documentaire

Existant sous plusieurs formes, schémas, dessins, photos, cartes, l'image pourrait assurer la fonction de la description en explicitant les formes et les détails d'une chose, d'un lieu... elle favorise de ce fait et selon Antoine Paulus (2000 :24) :

« La participation du lecteur à l'événement en lui plantant le décor et en lui donnant la représentation des personnages ». L'image est une preuve de conviction et un moyen d'authentification « elle peut apporter la garantie que ce qui est écrit est vrai, aussi invraisemblables que semblent parfois les descriptions du texte ».

Symbolique

A travers son aspect suggestif et sa codification, l'image pourrait être le symbole d'une chose ou même d'une idée abstraite (Le ruban signifie cadeau, les cristaux symbolisent le froid, les lignes fuyantes représentent la vitesse ...), l'image pourrait également symboliser toute une culture à travers sa fonction iconique.

Divertissante

L'image attire l'attention du lecteur ou du spectateur, c'est le rôle par exemple des vignettes qui égayent le texte et brisent la monotonie de sa lecture.

Illustrative

Dans la décoration des livres, d'une page, un mur, une chambre....

Epistémique

Selon M.mous dans « culture et communication », l'image a une fonction de « connaissance, elle permet de mieux connaître ». Usitée par le journaliste (photos, reportages) ou même par le scientifique (imagerie médicale).

Informative

L'image nous donne des informations sur des réalités inconnues (la photo, la diapositive, le reportage télévisé...).

Fonction d'expression

L'image est, selon Peyrègne (1963 :78) un moyen d'expression : une peinture, une sculpture, une affiche, un film, une photo... l'image sous toutes ses formes peut transmettre un message clair ou bien sous-entendu.

Explicative/argumentative

L'image n'est pas seulement une preuve, un appui c'est aussi un argument qui favorise une critique (caricature, dessin de presse), d'une mise en garde ou d'une invitation à adopter quelque chose (affiche publicitaire. Elle est également, à elle seule une explication (plan, schéma, diagramme, graphe...).

Polysémique

Une seule image peut faire objet à plusieurs lectures et plusieurs interprétations, ces dernières qui dépendent de plusieurs facteurs (l'âge, la culture, l'époque, le sexe...).

4- L'image en classe

Aux prémices des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues, l'image ne jouissait pas d'une place importante en classe. Considérée jusqu'aux années 80 seulement comme un auxiliaire d'enseignement.

En 1977, Geneviève Jaquinot désapprouve ce statut accordé à l'image en classe, ce statut qui faisait d'elle un « substitut », « un prétexte », « le document audiovisuel restait pédagogiquement un auxiliaire ».

Nous retrouvons cette même désolation par rapport à l'utilisation de l'image en classe chez Abraham Molesqui (1981 :49) qui regrettait que seul le texte demeurait l'élément dominant en classe alors que l'image reste « un complément, une décoration, elle n'est là que pour illustrer, concrétiser ce que dit le texte ».

Effectivement, avec la méthodologie traditionnelle, l'objectif principal de l'enseignement/apprentissage était d'amener l'apprenant à être capable de comprendre, lire et traduire des textes littéraires. L'image faisait de rares

apparitions en classe et elle était uniquement sous forme de dessins accompagnants la leçon.

Avec la méthode directe, l'image recourait au même destin, elle n'était utilisée que pour illustrer. L'enseignant devait amener les apprenants à comprendre des termes en langue étrangère mais sans passer par l'intermédiaire de la traduction, pour cela, il devait utiliser des objets ou bien des images.

L'utilisation de l'image connaît son essor avec les méthodes SGAV. Dans ces dernières, on a commencé à donner une grande importance à l'image qui apparaissait sous forme de films fixes exposées aux apprenants pour faciliter la compréhension du dialogue.

Effectivement, la cohésion de cette méthode reposait sur l'utilisation associée de l'image et du son. Pour cela, on utilisait des images de transcodage et des images situationnelles.

Avec l'arrivée de l'approche communicative, l'approche situationnelle est remise en cause : les didacticiens estiment que l'utilisation de ce genre d'images rend l'objet d'enseignement/apprentissage des langues trop étroit traduisant une langue stéréotypée, l'image était, selon L.Porchet (1981 :23) trop critiquée : « L'audiovisuel ne correspond pas à nos espérances et dans cette accusation la première suspectée est l'image, elle ne nous convient pas, puis, elle nous gêne ».

Aujourd'hui, les apprenants sont entourés de partout par les images, ils sont en relation permanente avec elle : chez eux, à l'école, dans les rues, aux hôpitaux, aux théâtres, sur internet.....partout, elle n'est plus seulement un support visuel mais elle devient porteuse d'un sens voire plusieurs, elle est aussi un vecteur de toute une culture.

Qu'elle soit fixe ou animée, l'image jouerait, à notre sens, un rôle très important dans ce monde en perpétuel changement qu'entoure notre apprenant.

L'image est, par conséquent, un support adéquat à utiliser en classe et cela pour travailler plusieurs activités et pour développer plusieurs compétences. Elle pourrait remplir, selon P. Dugaud (1999 :80) plusieurs fonctions en classe :

« D'une part, elle facilite la compréhension d'unités linguistiques, c'est la dimension qui a été le plus fréquemment utilisée par les méthodes FLE et notamment par les méthodes SGAV. L'image est souvent réduite à un rôle de référence, c'est ce qui permet de reconnaître, de nommer. D'autre part, elle favorise la communication verbale : certains didacticiens ont utilisé la nature polysémique de l'image et l'ont introduite en tant qu'élément déclencheur du discours ».

C'est à cette deuxième fonction que nous nous intéressons dans notre travail. Nous voudrions utiliser l'image en classe pour déclencher la compétence scripturale des apprenants mais aussi pour faire découvrir la culture de l'autre et à amener l'apprenant à la comprendre, à l'accepter.

L'image serait-elle à la mesure de nos espérances ? C'est ce que nous allons découvrir au fur et à mesure de notre travail.

5- La vidéo

L'éducation aux médias demeure équivoque et une notion très vaste qui couvre une multitude de pratiques scolaires, elle est selon F. Bartelety (2008 : 111) « un concept sans véritable consistance ni contenu, un fourre-tout aux pratiques hétéroclites ».

On a commencé à former les apprenants en recourant aux médias au début des années soixante mais ce genre de formation n'a pas pu capter l'attention de l'enseignant et n'a pas, également, pu avoir une place centrale au sein de la classe.

Effectivement, les enseignants et à cette époque-là éprouvaient un intérêt pédagogique restreint par rapport à ces nouveaux outils. Ils ne voyaient pas en ce nouveau matériel un renouveau pédagogique, c'était juste un support qui correspondait au développement technologique d'une nouvelle ère dans laquelle ils vivaient mais qui n'offrait guère les conditions adéquates pour s'adapter à leurs cours.

Ces enseignants se plaçaient dans une perspective critique, pour eux, les médias étaient le premier responsable de la violence des enfants mais aussi de leurs sentiments constants de fatigue et de paresse. De plus, le recours à ce genre de supports révélait, selon J.M. Ducrot un faible engagement des apprenants en classe :

« Un manque d'investissement en classe en distillant une culture dont les valeurs se situent aux antipodes de celles qu'ils pensent devoir véhiculer (créativité vs passivité, formation vs divertissement, effort vs plaisir) ».

Pendant plusieurs années, l'apprentissage des langues se dirigeait vers le linguistique, on formait l'apprenant à lire et écrire ce qui contribuait à sa réussite scolaire alors qu'on négligeait sa formation à la communication dans la langue enseignée « la communication propre à la culture se retrouvait au ban de l'enseignement ». C.compte & B. Daugeron (2008 : 37).

A travers le temps et le développement des méthodologies d'enseignement/apprentissage, les médias et notamment la vidéo ont fait une entrée remarquable au sein des classes des langues. Ce genre de support banni autrefois est considéré dorénavant dans une perspective d'enrichissement des cours.

En effet, la vidéo est devenue une composante très importante d'une culture instructive pour l'apprenant. Aujourd'hui et à travers ce présent travail nous allons essayer de démontrer que la vidéo n'est pas seulement

un simple auxiliaire mais elle peut être située au cœur du mécanisme de l'enseignement/apprentissage.

5-a- Définition

Le terme « vidéo » est selon le dictionnaire Larousse : « un ensemble des techniques concernant la formation, l'enregistrement, le traitement ou la transmission d'images ou de signaux de type vidéo », « un ensemble de techniques vidéo » ou encore « un film, émissions tournés en vidéo » et c'est cette à dernière définition que nous nous intéressons dans notre travail.

La vidéo est un support qui réunit le son et l'image ce qui, selon Lancien (2004 :9), met en relief plusieurs aspects :

« *Redondance* : entre l'image et la bande sonore lorsque des objets, des actions qui sont nommés dans le canal sonore apparaissent à l'image en simultané.

Complémentarité : lorsque l'un des messages apporte des informations complémentaires à l'autre.

Prédominance visuelle : nous parlerons de prédominance de message images lorsque celles-ci sont seules à apporter de l'information.

Prédominance sonore : le message sonore prédomine lorsqu'une personne tient des propos sans que l'image vienne aider à comprendre de qui parle cette personne et pourquoi elle en parle. ».

Autant d'aspects intéressants et qui peuvent être exploités en classe pour travailler différentes compétences.

5-b- La vidéo en classe

5-b-1- Historique

L'utilisation de la vidéo comme celle de l'image est née avec l'apparition du courant structuro-global audio-visuel. Ce dernier, né au début des années soixante reposait sur trois notions primordiales : la situation de communication, le dialogue et l'image.

Effectivement, la méthode SGAV, connue également sous le nom des méthodes Saint-Cloud, est une méthode dont la cohésion se base sur l'utilisation simultanée du son et de l'image. C. Puren (1988 :284) la définit comme : « des méthodologies s'appuyant sur un seul critère d'ordre technique : s'organiser autour d'un support audio-visuel ».

L'objectif de cette méthode est d'inculquer aux apprenants des formes parlées d'une langue en déclenchant des automatismes à travers des conditionnements.

C'est, également, une méthode qui avait pour principe l'utilisation des exercices structuraux qui sont définis par J.P.Cuq (2003 : 18) comme :

« Tout exercice ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou pattern proposé au début de l'exercice et visant à acquérir certain comportement linguistique par conditionnement ».

La méthode SGAV recommandait un aspect opératoire des structures en introduisant des éléments paralinguistiques tels que les gestes, la mimique et autres aspects qui déterminent la situation de communication. Ces derniers qui ne pouvaient être véhiculés qu'à travers l'utilisation de la vidéo. Ce support avait suppléé, à une certaine mesure, l'écrit et l'assimilation du sens se reposait sur l'unique combinaison entre le dialogue et l'image ce qui donne toute la cohérence à une situation de communication.

Vu que la traduction et la grammaire étaient négligées et que l'apprentissage de la lecture et l'écriture était retardé et puisque les formes langagières apprises ne se révélaient pas aussi systématique une fois que les apprenants se trouvent en dehors de la classe, la méthode SGAV a connu ses limites et a laissé la place à d'autres méthodologies et autres approches.

Au milieu des années 70, l'approche communicative est apparue en réaction aux méthodes SGAV. Selon cette approche, la langue n'est pas une simple répétition de formes linguistiques apprises en classe, elle est une procédure dynamique de construction d'un savoir.

Le premier but de cette approche est de développer chez l'apprenant une compétence communicative qui selon J.P Cuq (2002 :245) :

« Ne se limite pas à la maîtrise des règles grammaticales mais aussi à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelles et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication ».

Cette compétence est définie, également, par D.Hymes (1991 :47) comme : « Une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi ».

C'est une approche centrée spécifiquement sur l'apprenant qui selon martinez (1996 :76) est un« un acteur autonome», l'apprenant est effectivement considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, c'est ce qui est affirmé par P. Meirieu (2000 : 143) :

« En se fixant des objectifs, en s'interrogeant régulièrement sur ses besoins, en recherchant les meilleures conditions d'apprentissage et en tirant les conclusions du résultat de ses évaluations (...) l'organisation de la séquence respecte la personnalité de chacun sans l'enfermer dans un donné, s'inscrit dans son histoire et lui permet de la subvertir ».

L'approche communicative place les interactions au centre du processus d'apprentissage, pour cela, elle invoque en classe des échanges réels qui relèvent de la vie quotidienne.

Par conséquent, le recours au manuel scolaire se trouve accompagné de divers autres supports, parmi lesquels la vidéo, ce support qui regroupe un nombre innombrable de composantes qui peuvent être exploitées pour travailler la compétence communicative.

La perspective actionnelle s'insère dans la continuation de l'approche communicative, ses objectifs sont explicités par le CECRL:

« (La perspective actionnelle) considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur dans un domaine d'action particulier ».

En effet, selon cette perspective, l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue n'est pas seulement pour pouvoir la parler mais aussi pour pouvoir agir avec l'autre en contexte social. L'apprentissage d'une langue selon J.P Robert et E. Rosen (2010 : 13) : « des actions qui développent un ensemble de compétences générales et, notamment, une compétence à communiquer langagièrément ».

C'est dans ce contexte moderne de l'apprentissage par tâches que l'utilisation de la vidéo en classe devient indispensable pour travailler différentes compétences (orale, scripturale, artistique...).

5-b-2- Utilisation de la vidéo en classe

Apprendre une langue ne se fait jamais sans la prise en compte de son contexte social car une langue est toujours en changement et développement permanents et elle obéit souvent à des rites et habitudes qui lui sont spécifiques.

Enseigner une langue exige de la part de l'enseignant de fournir toutes ces conditions nécessaires à son apprentissage. Comment le faire ? Et quel support utiliser ? L'enseignant tout seul peut-il être en mesure de transmettre et d'explicitier toutes ces dimensions ?

Nous concevons, dans ce présent travail, que la vidéo serait un des matériaux possibles qui pourrait faciliter l'accessibilité de cette langue. La vidéo serait un support adéquat qui met la langue dans son contexte social. C'est ce qui avancé par C. compte (1993 : 07) :

« Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée... et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication effective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage »

Le recours à ce support en classe devient même primordial car il représente une langue parlée réellement, une langue en pleine évolution qui change et se modifie selon les générations, la situation et le contexte de communication. La langue ne pourrait guère être enseignée seule séparée de son contexte et l'enseignant seul ne peut transmettre une langue réelle, se basant sur le seul écrit ou bien sur son oral, cet enseignant ne pourra jamais amener son apprenant à assimiler la langue avec tous ses aspects car la langue, quelle qu'elle soit, exige complexité, difficulté, délicatesse, échange, dialogue, gestes, mimique, etc.

La vidéo, ce support motivant et original, offre plusieurs possibilités d'exercices en classe. Riche à travers ses formats (court, long, film, documentaire, flash...), ses contenus, ses genres (film, documentaire, sketch, dessins animés, bande annonce...), sa représentativité des types de discours (narratif pour un film, descriptif pour une émission de voyage,

injonctif pour une recette de cuisine, argumentatif pour une publicité, explicatif pour un reportage...) et par la variété de ses objectifs (distraire pour une chanson, informer pour un journal télévisé, instruire pour un reportage, convaincre pour une publicité..), la vidéo serait le document idéal à utiliser en classe pour expliciter toutes les conditions nécessaires extérieures à une langue et qui en même temps sont les principaux facteurs de sa modification.

L'enseignant pourrait même éviter le recours au manuel en utilisant la vidéo car elle seule peut transmettre du sens, elle seule peut avoir une « fonction moteur » :

« Nous pensons qu'il fait cependant prendre le risque de l'introduire (la vidéo) dans la classe, dès aujourd'hui, pour ne pas être en décalage avec les pratiques, les habitudes extra-scolaires et la façon de penser des étudiants. Ils sont, eux, en parfaite harmonie avec un média qui a pris une place définitive dans leur environnement quotidien, dans leur réseau de références mentales. Pourquoi ne pas utiliser ce potentiel ? » (C. Compte.1993 :07).

La vidéo pourrait être utilisée en classe pour travailler :

La compréhension orale

En exposant une vidéo à un apprenant, ce dernier serait capable de comprendre de quoi s'agit-il ? De quoi parle-t-on ? Même s'il ne comprend pas les énoncés produits, la vidéo lui procure un décor, des personnages, un contexte... autant d'indices qu'il pourrait observer, décrypter, émettre des suppositions et tirer des conclusions.

En effet le contexte et le « non verbal » sont aussi importants que les mots et seule la vidéo serait en mesure de procurer toutes ces dimensions indispensables à l'apprentissage d'une langue. A travers la diversité de ses

genres, ses contenus et ses objectifs, elle offre une gamme de situations incomparables (C.Compte 1993 :72) :

« Comment faire comprendre l'ambiance des chouans ou celle des journalistes ambitieux, dépeints par Balzac à des étudiants d'une toute autre culture ? Comment faire imaginer les relations conflictuelles d'une famille traditionnelle décrite par Mauriac pour des individus d'une société dans laquelle la famille est dispersée, atomisée ? Comment faire saisir à un public qui n'a jamais vu de neige que celle-ci peut fondre mais qu'elle peut également être suffisamment solide pour construire et marcher dessus ? comment faciliter la perception des phénomènes invisibles pour nos sens tels que l'accélération, l'infiniment petit et l'infiniment grand ? l'image animée apporte une représentation qui va supplanter l'élément absent dans la langue et la culture de l'étudiant et faciliter la compréhension et la perception des informations »

La compréhension écrite

Si la vidéo exposée contient des énoncés écrits, l'apprenant serait capable de les comprendre en les mettant en relation avec ce qu'il entend et ce qu'il voit.

La compétence communicative

La vidéo permet à l'apprenant de saisir un langage en pleine évolution, un langage dans une situation reconnaissable qui le prépare à la communication en cette langue.

La communication dans une langue quelconque exige certes le fait de connaître les termes mais il faut aussi être capable de mettre des termes en relation avec les situations dans lesquelles ils sont produits, des situations qui diffèrent selon les sociétés et les cultures.

La composante culturelle

Comme nous l'avons avancé auparavant, la vidéo permet de mettre en situation la conversation ou bien le dialogue présenté aux apprenants et cela en exposant le temps et l'espace dans lesquels ils sont produits. La vidéo présente à l'apprenant des locuteurs natifs, leurs habitudes et leurs manières

de parler, une langue propre à une culture particulière péniblement représentée par un autre support ou par l'enseignant seul. Ce dernier ne pourrait transmettre à l'apprenant qu'un contenu linguistique, il ne pourra pas montrer à l'apprenant comment saluer, comment s'excuser, comment plaisanter, comment remercier tel qu'un locuteur natif. La vidéo, ce miroir de la société « montre par l'image animée, les coutumes des francophones, dans ses actes les plus quotidiens ».

Le non verbal

La vidéo pourrait être utilisée pour travailler le non verbal (gestes, kinésique...) d'une communication. C'est ce qui est confirmé par Pasquier (2000 :35) :

« Le film et la vidéo permettent de bénéficier d'informations articulatoires importantes (...) directement visibles sur le visage du locuteur (ouverture de la bouche, arrondissement des lèvres...) ».

On peut exploiter la vidéo pour développer d'autres compétences, voici quelques pistes d'exploitation présentées par J.M. Ducrot dans son « module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère »²

- Développer chez l'apprenant l'esprit d'observation, d'appréciation et de critique en portant un jugement.
- Décrypter des images et des sons.
- Développer l'imagination de l'apprenant en l'entraînant à deviner, prévoir, présumer.
- Produire, reformuler, résumer.

La vidéo aide, donc, à expliquer, éclaircir, informer, déclencher la parole et l'esprit critique de l'apprenant, elle représente des locuteurs en situation de communication réelle et authentique qui diffèrent selon les réalités sociales, culturelles, civilisationnelles.... :

« (Les vidéos) Grâce d'une part à leurs fonctions d'interactivité et d'hypertexte et d'autre part aux mises en œuvre qui leur sont spécifiques ouvrent à la didactique

² Disponible sur le site de www.france-synergies.org consulté le 27/11/2016.

d'une langue étrangère des perspectives encourageantes pour aider à surmonter les obstacles auxquels se heurte actuellement l'enseignement de cette discipline ». C.Compte (1993 :58).

5-b-3 - Types des vidéos utilisées en classe

Il existe différents types de vidéos qui ont été utilisées en classe et s'utilisent encore actuellement parmi lesquels nous citons :

« *La vidéo leçon* »

C'est le type de vidéo adopté par les premières méthodologies audiovisuelles de l'enseignement/apprentissage. leur fonction est généralement d'exposer un cours.

« *La vidéo didactique* »

Appropriée à être utilisée en classe, elle est souvent utilisée pour travailler un point de langue particulier, elle est proche de l'exercice structural audiovisuel.

« *La vidéo semi-authentique* »

En apparence authentique, ce type de vidéo a été conçu spécifiquement pour être utilisé en classe. Elle a généralement une visée communicative.

« *La vidéo authentique* »

Vidéo qui, au départ, n'a pas été conçue pour être utilisée en classe. Elle reflète une situation de communication réelle et se destine à un public diversifié. Ce type de supports bruts représente des avantages : tout d'abord, il multiplie les situations de communication et en plus c'est un document authentique qui transmet une situation de communication réelle te naturelle.

6- La bande dessinée

6-a- 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 Radolphe Tôppfer, 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 bulles³ 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.

6-b- 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.

6-c- La bande dessinée dans le monde

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.

³ 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.

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 européenne, la bande dessinée japonaise s'étendait sur plusieurs centaines de planches.⁴

6-d- 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.⁵

⁴ <http://www.Larousse.fr/encyclopédie>. Consulté le 14/09/10.

⁵ Zoom sur la BD algérienne. Disponible sur <http://www.toutenbd.org>. Consulté le 21 /07/10.

6-c- 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, 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 aurait fait rigoler beaucoup de personnes 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 et 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.

6-d- La bande dessinée, entre littérature et authenticité

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.

Cuq 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, manuscrit, imprimé, enregistré, 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 réelle 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.

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 (1990 :57) dans un article *des documents authentiques, pour quoi faire ?* 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.

La bande dessinée serait l'un de ces documents qui auraient un apport immense dans l'enseignement/apprentissage de différentes 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.

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 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. Turmel⁶ (1992 :82) 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 Cuq⁶, 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

⁶ Pierre Elena, Ibidem.

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 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 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 écrit, en citant Legros, que : « C'est (le texte littéraire) est 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 vaut « la littérature transmet un message, délivre du signifiant et conduit aux signifiés hypothétiques des lectures »⁷. Le texte littéraire suscite l'interprétation et l'imagination et donc, selon Cuq (2003 : 59) 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

⁷ Pierre Elena. *ibidem*.

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.

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 »⁸.

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

⁸ Pierre Elena, *ibidem*.

une civilisation gauloise qui date d'avant Jésus-Christ), tout comme le texte littéraire, elle est polysémique 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.

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*⁹) 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

⁹ 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)

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.

La littérature de jeunesse est, selon Guillemette de Grissac¹⁰, 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 Wihlem 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 Grossmann¹¹ (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

¹⁰ ibidem

¹¹ Sur le site www.inrp.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP. Consulté le 23/02/2011.

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.

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. D 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.

Guillemette de Grissac¹² 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

¹² ibidem

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.

Chapitre II : L'interculturalité

1- La culture

Le terme de culture est un terme polysémique et difficile à définir. En effet, la signification de ce mot a évolué à travers le temps : du terrain de terre à l'entretien de la terre « culture céréalière » puis à l'entretien du corps « culture physique » et de l'esprit « *culture générale* », ce terme n'a cessé de se transformer d'où une grande difficulté à le cerner :

« Toute discussion sur la culture doit d'une manière ou d'une autre, prendre comme point de départ le phénomène de l'art (...) Cependant, dit-elle, si la culture et l'art sont étroitement liés, ils ne sont pas la même chose. La culture, mot et concept, est d'origine romaine. Le mot « culture » dérive du mot latin *colere*, cultiver, demeurer, prendre soin, entretenir, préserver. Il renvoie primitivement au commerce de l'homme avec la nature et de l'entretien de la nature. Pour les romains, le point essentiel fut donc toujours la connexion de la culture avec la nature. Et le mot culture signifiait originellement agriculture, avant d'en entendre l'utilisation aux choses de l'esprit et de l'intelligence. ». Anna Arendt. (1972 : 260)

En 1952, Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn ont fait un travail titanesque et cela en dénombrant cent soixante définitions données au mot « culture », c'est un mot chargé de sens et en même temps ambigu :

« La notion de culture est sans doute, en sciences sociales, la moins définie de toutes les notions : tantôt elle englobe tout le phénomène humain pour s'opposer à la nature, tantôt elle est le résidu où se rassemble tout ce qui n'est ni politique, ni économique, ni religieux. ». Edgar Morin (Encyclopédie universalis. Vol 14.1989.p 677).

Effectivement, dérivé du latin « *cultura* » et apparu en France durant la fin du XIII^{ème} siècle, le mot culture avait pour premier sens « une terre cultivée », ce sens a évolué pour désigner par la suite la culture de la terre.

Au XVIII^{ème} siècle, le terme commence à être utilisé au figuré et signifiait l'action à travers laquelle l'homme prend soin de lui en développant le raffinement des mœurs et des bonnes qualités.

Cependant, ce terme reste rarement utilisé en Europe car il était substitué par celui de « civilisation » et se sont les Allemands qui se sont appropriés, les premiers, de ce terme : « la *kultur* est une manière pour se différencier de la civilisation française à connotation universaliste et de marquer son nationalisme » Denys Cuhe (2000 :11).

Aujourd'hui, la culture peut être définie comme un ensemble de « manières de penser, de sentir et d'agir formalisées et partagées par un groupe de personnes et transmises comme un héritage social » (Guy Rocher : 1992, p 104).

Comme nous l'avons vu, la culture est un terme qui change de signification d'une période à une autre mais aussi d'un domaine à un autre, pour cette raison, nous essayerons dans ce qui suit d'aborder les domaines qui se sont intéressés le plus à cette notion à savoir : l'anthropologie et la sociologie.

1-a- En anthropologie

Le mot culture a fait sa première apparition en anthropologie anglaise et plus précisément par E.B. Taylor. En effet, au XIX^{ème} siècle, ce professeur d'anthropologie à l'université d'Oxford la définit comme suit :

«La culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu, est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société» Taylor (1871).

On a reproché à cette définition d'être générale et descriptive. Effectivement, plusieurs anthropologues se sont détachés de cette démarche descriptive et se sont penchés sur ce qui fait la cohésion et l'unité d'une culture.

Parmi ces anthropologues, nous trouvons le linguiste et anthropologue Edward Sapir (1927. *Anthropologie : tome 1, culture et personnalité*) qui considère la culture comme : « Un système de comportement et un système de communication » car pour lui la culture est un ensemble d'éléments spirituels et matériels transmis d'une génération à une autre.

Ruth Benedict, Margaret Mead et Ralph Linton, fondateurs du mouvement culturaliste¹³ considèrent que la culture n'est pas qu'un ensemble de manières de penser, de traditions et de coutumes mais c'est également un ensemble de comportements affectifs, d'attitudes dans la vie quotidienne et qui sont communs aux membres de la même société.

Autrement dit, la société façonne ses membres et leur donne un modèle à suivre appelé en sociologie le modèle culturel (pattern of culture) :

« Tout comportement individuel obéit à des modèles. Autrement dit ce que fait, pense et ressent un individu peut s'analyser non seulement à partir des formes de comportement qui appartiennent à son organisme biologique, mais à partir d'un mode de comportement général qui ressortit à la société... » Sapir (1927 : 39).

La société façonne, donc, les individus à travers son système éducatif, son milieu, ses établissements en leur fournissant, ce que Kardiner appelle, « *une personnalité de base* » :

« C'est une configuration psychologique particulière se manifestant par un certain style de vie à partir duquel les individus élaborent leurs variantes personnelles. Cette personnalité modelée par la culture au sein de laquelle se développe et ce

¹³ Le mouvement culturaliste est un des courants essentiels qui ont marqué les domaines de l'anthropologie et de la sociologie. Apparue aux Etats-Unis dans les années trente sous l'influence de plusieurs chercheurs en anthropologie et en psychologie. C'est un mouvement qui prône l'influence de la culture sur les habitudes et la personnalité des personnes car, en effet, la culture et à travers ses normes et ses valeurs façonne l'individu en lui fournissant un modèle à suivre. Ce sont des normes et des valeurs que la personne commence à acquérir dès son jeune âge. Selon ce mouvement, la culture est un facteur important dans le processus de socialisation. C'est ce qui est affirmé par Philippe Rozin lorsqu'il dit que : « L'être humain est à la naissance une page blanche sur laquelle il écrira son histoire, dans le cadre d'un environnement, d'un milieu, qu'il tente de modeler par un effet de sa volonté, et qui exerce, en retour, une influence déterminante sur l'organisation de sa vie. ».

grâce au rôle des institutions primaires : famille, système éducatif, l'influencerait en retour en produisant des institutions secondaires ».

Thomas Mann affirme ce que nous venons d'avancer en considérant que :

« La culture apparaît donc comme l'univers mental, moral et symbolique, commun à une pluralité de personnes, grâce auquel et à travers lequel ces personnes peuvent communiquer entre elles, se reconnaissent des liens, des attaches, des intérêts communs, des divergences et des oppositions, se sentent enfin, chacun individuellement et tous collectivement, membres d'une même entité qui les dépasse et qu'on appelle un groupe, une association, une collectivité, une société. Une culture est en effet comme une sorte de moule dans lequel sont coulées les personnalités psychiques des individus; ce moule leur propose ou leur fournit des modes de pensée, des connaissances, des idées, des canaux privilégiés d'expression des sentiments, des moyens de satisfaire ou d'aiguiser des besoins physiologiques, etc. On peut donc vraiment dire que la culture informe la personnalité, dans le sens qu'elle lui confère une forme, une configuration, une physionomie qui lui permet de fonctionner au sein d'une société donnée. »

Laplatine rejoint les définitions des chercheurs que nous venons d'évoquer car pour lui la culture est aussi :

« La culture est l'ensemble des comportements, savoirs et savoir-faire caractéristiques d'un groupe humain ou d'une société donnée, ces activités étant acquises par un processus d'apprentissage et transmises à l'ensemble de ses membres ». (1987 :85)

1-b- En sociologie

La notion de culture a mis du temps pour se frayer un chemin dans le domaine de la sociologie, cela est dû au fait que les précurseurs de cette science ne l'ont pas abordé car cette notion n'est apparue que grâce à l'influence de la sociologie américaine.

Sociologiquement, la culture est un ensemble de valeurs et de normes qui font qu'une personne soit intégrée dans un groupe.

Effectivement, selon Jean Yves Baudot (2015 :16):

« Au sens sociologique, la culture soude un groupe d'individus. C'est un facteur de socialisation fondé sur des connaissances, des normes et des valeurs. Certaines normes sont partagées par de très grands groupes (l'occident), d'autres par de très petits (culture d'entreprise). ».

Tandis que pour Guy Rocher (1992 :101), dans son introduction à la sociologie générale, la culture est :

« Un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent d'une manière à la fois subjective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte ».

Comme nous l'avons dit, auparavant, dans les années soixante, la culture n'avait de place dans la sociologie notamment la sociologie française car toutes les pratiques culturelles étaient considérées comme des loisirs et non pas comme des activités sérieuses (Dumazadier, 1962). Ce statut a changé surtout avec l'influence des travaux de Bourdieu et de Passeron notamment avec les ouvrages « la reproduction » et « les héritiers ». A partir de ce moment, la culture a commencé à s'imposer comme un objet de recherche et elle est devenue une des branches importantes de la sociologie.

Dans ce domaine très vaste qu'est la sociologie, la culture couvre plusieurs significations. Elle est tout d'abord utilisée pour désigner « des groupes plus ou moins étendus (nations, classes sociales, classes d'âge, communautés, groupes d'ouvriers au sein d'une entreprise, etc.), les distinguer d'autres groupes similaires et analyser leurs rapports entre eux » Dictionnaire de sociologie.

Edgar morin (2001 :195) considère que :

«Le mot culture revêt deux sens. Dans son acception générale, il désigne tout ce qui n'est pas la nature, tout ce qui est appris, le savoir, le savoir-faire, les mythes,

etc., tout ce qui est transmis de génération en génération. Dans un sens plus restrictif, il désigne les diverses cultures, leurs formes singulières, chacune avec ses rites, sa technique, etc. Mais, en réalité, la culture n'existe qu'à travers les cultures. La culture en soi, séparée des cultures qui se manifestent diversement, n'existe pas. Ajoutons que la culture est un ingrédient de la notion de patrie.».

Toujours dans le domaine de la sociologie, nous trouvons la notion de « culture de masse », notion étudiée par plusieurs sociologues.

La culture de masse est une culture transmise par les moyens de diffusion tels que internet, la radio ou encore la télévision. Les sociologues s'intéressant à ce domaine se scindent en deux parties :

- Ceux qui considèrent que les mass-médias vont produire une culture uniforme par un effet d'aliénation aux informations reçues. Cette thèse est représentée par les théoriciens de l'école de francfort (courant de pensée apparu dans les années cinquante).
- Et ceux qui, au contraire, pensent que les mass-médias nous font découvrir, également d'autres cultures bien différentes (Missika et paul lazarfeld).

2- Caractéristiques de la culture

Après avoir défini ce qu'est la culture en anthropologie et en sociologie, nous passons, dans ce qui suit aux traits qui caractérisent chaque culture.

a- La culture est constituée de plusieurs éléments (religion, traditions, style vestimentaire...) qui sont étroitement liés car l'un est dépendant de l'autre, c'est un ensemble cohérent :

« La culture était d'abord considérée et analysée comme une collection de traits : les anthropologues l'ont conçu de plus en plus clairement comme un ensemble cohérent dont les éléments n'ont pas de sens que par l'ensemble auquel ils appartiennent » P. Mercier (1998 :914).

b- La culture concerne l'ensemble des activités humaines.

c- La culture est partagée par un groupe (petits groupes comme une bande, un village, une ville) ou bien de grands groupes tels que les habitants d'un pays voire d'un continent : « Un ensemble intégré et traditionnel de manières d'agir, de penser et de sentir qui donne son caractère au groupe social » R.Radfield (1955 :107).

d- Elle est transmise d'une génération à une autre :

« C'est par l'existence de la culture et de traditions culturelles que la vie sociale humaine diffère fondamentalement de la vie sociale des autres espèces animales. La transmission de manières acquises de penser, de sentir et d'agir qui constitue le processus culturel, trait spécifique de la vie sociale de l'homme, n'est sans doute qu'une partie de ce processus total d'interaction entre les personnes, ou processus social qui constitue la réalité sociale elle-même. » Radcliffe-Brown (1968 :70).

Puisque nous parlons des caractéristiques de la culture, nous ne pouvons pas passer à côté de la définition de Kroeber (1946 :104) et dans laquelle il donne une liste exhaustive de ce qui caractérise la culture :

« Les caractéristiques de la culture sont les suivantes :

- 1- Elle est transmise et perpétuée non pas par le mécanisme génétique de l'hérédité mais par l'interconditionnement des zygotes.
- 2- Quelles que soient ses origines dans les individus ou par l'intermédiaire de ceux-ci, la culture tend rapidement à devenir supra-personnelle et anonyme.
- 3- Elle s'inscrit dans des modèles ou des régularités de forme, de style et de signification.
- 4- Elle incarne des valeurs qui ne peuvent être formulées (explicitement, en tant que règles) ou ressentis (implicitement, en tant que traditions populaires) par la société porteuse de cette culture ».

La culture est donc, transmise, inconsciente, cohérente et complexe.

3- Culture/Civilisation

Pour plusieurs penseurs, il n'y a pas de différence entre culture et civilisation, ces deux mots sont utilisés indifféremment :

« La très grande majorité des sociologues et anthropologues évitent d'employer le terme civilisation, ou encore utilisent celui de culture, qui leur est cher, dans le même sens que civilisation et considèrent que les deux sont interchangeables. ». Guy Rocher (1992 :101).

Effectivement, Tylor (1871) dans sa célèbre définition, ne fait pas la distinction entre civilisation et culture et les utilise en tant que synonymes :

« La culture ou la civilisation prise dans son acception au sens large est cet ensemble complexe composé par la connaissance la croyance l'art la morale la loi les coutumes et toutes les autres compétences et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société. »

Freud définit également la culture comme « tout ce en quoi la vie humaine s'est élevée au-dessus des conditions animales et ce en quoi elle se différencie de la vie des bêtes » une définition qui peut être appliquée au terme de culture comme au terme de civilisation.

Nous remarquons, donc, qu'à travers les exemples que nous venons de citer que les deux termes sont utilisés de manière interchangeables et que les théoriciens évitent d'insister sur cette dichotomie culture/civilisation.

Mais cela n'est pas le cas pour l'ensemble des théoriciens car il y a d'autres penseurs qui se focalisent énormément sur la différence entre ces deux termes et parmi lesquels Thomas Mann.

Ce dernier voit que la culture est le contraire de la civilisation car, pour lui, nous pouvons trouver des sociétés qui ont une culture mais qui ne sont pas civilisées, donc culture et civilisation n'ont pas le même sens. Pour consolider son point de vue, il donne l'exemple des aztèques, un groupe amérindien qui régnait sur le plateau central mexicain entre le XIVème et le

XVIème siècle et cela parce qu'ils pratiquaient toujours des sacrifices humains :

« Civilisation et culture, expliquait-il, sont des contraires, ils constituent l'une des diverses manifestations de l'éternelle contrariété cosmique et du jeu opposé de l'Esprit et de la nature. Personne ne contestera que le Mexique au temps de sa découverte possédait une culture, mais personne ne prétendra qu'il était alors civilisé. La culture n'est assurément pas l'opposé de la barbarie. Bien souvent, elle n'est au contraire qu'une sauvagerie d'un grand style – et parmi les peuples de l'Antiquité, les seuls, peut-être, qui fussent civilisés étaient les Chinois. La culture est fermeture, style, forme, attitude, goût, elle est une certaine organisation du monde, et peu importe que tout cela puisse être aventureux, bouffon, sauvage, sanglant et terrifiant. La culture peut inclure des oracles, la magie, la pédérastie, des sacrifices humains, des cultes orgiastiques, l'inquisition, des autodafés, des danses rituelles, de la sorcellerie, et toute espèce de cruauté. La civilisation, de son côté, est raison, lumières, douceur, décence, scepticisme, détente, Esprit (Geist). »
P.Kauffman (Encyclopédie Universalis).

Thomas Mann définit, donc, les deux notions par rapport à la barbarie car selon lui toutes les sociétés ont une culture même si elle englobe des traditions et des coutumes de pure sauvagerie tandis que la civilisation va à l'encontre de cette cruauté, la civilisation est le contraire de la barbarie :

« La société *civilisée* se fonde sur des institutions, se développe dans des villes et repose sur un degré plus ou moins grand d'éducation. La civilisation désigne donc un état de la société qui diffère de la société primitive, ou barbare. La civilisation est ainsi associée à la culture des villes, là où la barbarie est associée à la culture des campagnes. Dans la distinction entre culture et civilisation, on peut dire que la culture renvoie à tout ce qui a permis à l'homme de maîtriser la nature, et donc de survivre (outils, techniques, règles ou lois permettant la vie en société, etc.) ; en ce sens, la culture relèverait du *nécessaire*. La civilisation, de son côté, relèverait du *superflu*, c'est-à-dire à des créations humaines qui ne sont pas indispensables à la survie, mais qui le sont pour instaurer des distinctions entre les hommes. Elle s'incarnerait notamment dans un certain nombre d'idéaux, de règles, comme par exemple la politesse et les bienséances sociales de toute sorte (celles-là même qui

s'opposent à la satisfaction des pulsions ou des désirs incontrôlés). » Extrait de l'article de la Revue *Die Neue Rundschau*, 1914.

Nobert Elias dans « la civilisation des mœurs » (2003 :116), rejoint Thomas Mann dans cette différenciation entre culture et civilisation mais il voit cette différence sous un autre angle. Effectivement pour cet auteur la culture est un état stable tandis que la civilisation est en perpétuel développement car nous pouvons passer « d'un état non civilisé à un état civilisé » et cela à travers l'apprentissage et l'acquisition de certaines règles et normes.

4- La relation langue/culture

L'utilisation et la maîtrise d'une langue sont toujours mises en relation avec l'apprentissage des règles de grammaire, de conjugaison ...mais cela ne suffit pas car la connaissance des règles sociales est aussi très importante : une langue s'apprend et se pratique avant tout. En effet, il faut connaître tout ce qui relève de la culture de la société dans laquelle telle ou telle langue est parlée : la culture influence, donc, l'utilisation d'une langue. Cette dernière est façonnée par la culture ce qui explique l'apparition des néologismes qui entrent dans les dictionnaires des langues chaque année : langue et culture sont étroitement liées :

« Aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue. Quant à la langue, elle est toute entière marquée par la civilisation. Elle est véritablement un trésor culturel » Porcher (1982 :39-40).

Effectivement, la culture est une composante essentielle dans toute communication, pour pouvoir communiquer dans une langue, il est indispensable que l'interlocuteur ait connaissance de plusieurs codes culturels ce qui permet une meilleure compréhension mais aussi ce qui permet d'éviter beaucoup de conflits. Passer d'une langue à une autre c'est aussi passer d'une culture à une autre : « La langue est généralement considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. Le fait même que les langues diffèrent leur assigne un rôle différenciateur entre cultures » Yaguello (1988 : 19).

N'oublions pas la communication gestuelle car le non-verbal intervient également dans toute communication (gestuelle, mimique...) et dans ce type de communication, il existe aussi des règles et des codes à respecter et si l'interlocuteur n'a pas connaissance de l'ensemble de ces règles qui relèvent à leur tour de la culture, il peut y avoir de grands malentendus.

Pour ces raisons, il faut absolument prendre en considération la dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue car on ne peut jamais séparer langue et culture bien que cette dernière est généralement négligée au sein de nos classes :

« L'enseignement de la civilisation est le lieu d'un étrange paradoxe : chacun s'accorde à prétendre qu'il constitue une partie essentielle de l'enseignement d'une langue, mais très peu de travaux systématiques lui sont consacrés, tant sur le plan de la recherche qu'au niveau de la production pédagogique. Des choses existent certes...mais l'on voit qu'aucune priorité n'est accordée à ce secteur chez les didacticiens professionnels. ». Porcher (1988 :47).

L'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est d'être capable de communiquer en cette langue donc de maîtriser une compétence communicative¹⁴ et cette dernière n'est pas constituée que d'une composante linguistique mais il y a d'autres composantes qui entrent en jeu : paralinguistique, sociolinguistique, référentielle, discursives,

¹⁴ La compétence communicative signifie l'aptitude d'un individu à comprendre et produire des énoncés nouveaux dans une langue étrangère et dans une situation de communication précise. La compétence communicative est constituée de plusieurs composantes (linguistique, discursive..) et tous les théoriciens s'accordent sur l'importance de la compétence socioculturelle. Parmi ces théoriciens, nous trouvons Courtillon, Coste, Boyer ou Moirand. Cette dernière qui considère que cette compétence se constitue de :

«- Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés.

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations.

- Une composante socioculturelle, c'est-à-dire la connaissance et «l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux».

stratégique et socioculturelle , selon Puren : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible ».

D. Achab a montré dans son article « l'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère » avec précision comment la culture est omniprésente dans chacune de ces composantes :

La composante linguistique consiste à maîtriser, interpréter et utiliser un certain vocabulaire et ce dernier est adapté à l'aspect culturel d'une société « Il ya plus de termes pour désigner la neige dans les langues inuits que de termes pour désigner un chameau, et l'inverse est sans doute vrai dans les langues du Sahara » (2008 :16).

La composante paralinguistique autrement dit le langage non-verbal qui englobe un bon nombre de gestes et de mimes et qui sont interprétés différemment d'une culture à une autre et une mal interprétation de ces gestes peut être à l'origine de plusieurs problèmes :

« faire un O en joignant le pouce et l'index signifie OK chez les Américains, zéro en France, de l'argent au Japon et un geste obscène dans beaucoup de pays latins...S'il est relativement facile d'observer comment les gens se saluent dans une culture donnée, les signaux infimes dans la composition du visage nous échappent la plupart du temps et quelqu'un qui nous ne regarde pas quand nous lui parlons nous évite en général, tandis que dans sa culture cette personne exprime le respect. » Achab (2009 :17).

La composante sociolinguistique qui est la capacité d'utiliser des discours selon les situations de communication ainsi que les manières formelles et informelles (comme le tutoiement et le vouvoiement) se différencient selon les cultures.

La composante discursive est l'aptitude à produire un discours écrit ou oral et le degré d'acceptation de ce discours varie d'une culture à une autre.

La composante stratégique réside dans le fait d'être capable d'utiliser certaines stratégies verbales ou non-verbales pour garder le contact avec l'interlocuteur :

« Dans certaines cultures, l'interlocuteur doit montrer son intérêt en intervenant avant que l'autre n'ait terminé sa phrase (cultures latines). Dans d'autres cultures, l'interruption est vue comme impolie et inadmissible, on attend que la personne ait terminé sa phrase avant de commencer à parler (cultures anglo-saxonnes et allemandes) tandis que dans d'autres encore, il faut respecter une pause avant de répondre (cultures asiatiques) » Achab (2008 :18).

Nous avons vu, donc, comment la culture intervient dans toutes les composantes de la communication dans une langue. Continuer à enseigner une langue séparément de sa culture ne serait que pure absurdité. Tout enseignement d'une langue devrait impliquer la dimension culturelle.

Depuis longtemps, les programmes scolaires de langue en Algérie, ne se sont intéressés qu'aux côtés linguistique et fonctionnel d'une langue restés utilisés pendant plusieurs années, la compétence culturelle n'y figurait jamais dans les manuels scolaires proposés.

Heureusement, durant les dernières années et avec l'arrivée des nouvelles réformes du système éducatif, la compétence culturelle commence à se frayer un chemin dans les programmes :

« Doter les apprenants d'un outil linguistiques performant, permettant le plus de transactions possibles par la prise en compte de toutes les composantes de la compétence de la communication car l'acquisition d'une langue étrangère ne peut pas se réaliser efficacement si on distingue l'aspect utilitaire de l'aspect culturel. Une langue maîtrisée est un atout pour la réussite professionnelle dans le monde du travail (qui demande de plus en plus la connaissance des langues étrangères) et le moyen le plus objectif de la connaissance de l'autre à travers une réflexion entretenue sur l'identité/altérité » Programme de 1AS. (2005 : 24).

Les concepteurs du programme ont précisé avec clarté l'importance d'introduire la culture en classe car c'est une des conditions de la réussite dans le domaine professionnel, social et relationnel. Connaître la culture étrangère, c'est connaître cet autre et s'ouvrir à lui. De plus, il y a une obligation d'enseigner langue et culture ensemble car l'une fait appel à l'autre. Est-il vraiment le cas sur le terrain ? C'est ce que nous essayerons de voir dans la suite de notre travail.

5- De la description culturelle à la démarche interculturelle

Introduire la dimension culturelle en classe paraît incontournable mais il ne s'agit plus de décrire la culture de l'autre car cela ne peut que renforcer certains stéréotypes et certaines représentations déjà présentes chez l'apprenant.

En effet, il ne s'agit plus d'expliquer et de décrire la culture de l'autre mais il s'agit plutôt de passer à une véritable démarche de découverte de l'autre, de sa culture et de son acceptation dans sa différence. Nous devrions passer à une démarche de raisonnement et de compréhension, passer « du modèle mosaïque à la relation en miroir », il s'agit de passer à une démarche interculturelle. Classifier et citer les caractéristiques de la culture autre n'est pas important, comprendre l'origine de la différence, c'est cela qui est important :

« Mettre en perspective des valeurs qui sont approximativement les mêmes pour tous les hommes : car tous les hommes sans exception possèdent un langage, des techniques, un art, des connaissances de type scientifique, des croyances religieuses, une organisation sociale, économique et politique. Or ce dosage n'est jamais exactement le même pour chaque culture, et de plus en plus l'ethnologie moderne s'attache à déceler les origines secrètes de ces options plutôt qu'à dresser un inventaire de traits séparés. ». Lévi-Strauss (2002 : 50).

La démarche interculturelle consiste, donc, à agir sur les représentations et les stéréotypes des apprenants.

Avant de continuer à définir ce qu'est l'interculturalité, il nous paraît, donc, important de définir les deux notions que nous venons de citer.

5-a- Les représentations

Les représentations relèvent beaucoup du psychisme de l'individu et peuvent concerner plusieurs domaines : religion, politique, habitudes, valeurs et ont pour origines des conceptions différentes mais aussi d'autres éléments tels que les légendes, les mythes, les croyances, les opinions...

Emile Durkheim (1967 : 275) est le premier sociologue qui s'intéresse à cette notion et essaie de l'analyser scientifiquement. Ce sociologue parle plutôt de représentations collectives et les considère comme étant stable et qui durent dans le temps.

Lévi-Strauss et après quelques années reprend cette idée il s'intéresse beaucoup plus aux représentations individuelles considérant que ce sont ces représentations qui sont à l'origine des représentations collectives.

Denis Jodelet (1990 : 668) les définit comme étant :

« Une forme de connaissance courante, dite de « sens commun » caractérisée par les propriétés suivantes :

- 1- Elle est socialement élaborée et partagée.
- 2- Elle a une visée pratique d'organisation, de maîtrise de l'environnement et d'orientation des conduites et des communications.
- 3- Elle concourt à l'établissement d'une vision de la réalité commune à un ensemble social ou culturel donné »

Il ajoute dans un autre ouvrage que les représentations « circulent dans le discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques et cristallisées dans les agencements matériels ou spatiaux. ».

Les représentations ont pour objectif l'interprétation du monde environnant, ces représentations expliquent la nature des rapports sociaux ainsi que les rapports entre les groupes différents :

« C'est la rencontre d'une expérience individuelle et de modèles sociaux dans un monde d'appréhension particulier du réel : celui de l'image-croyance qui, contrairement au concept et à la théorie qui en est la rationalisation seconde, a toujours une tonalité affective et une charge émotionnelle. C'est un savoir que les individus d'une société donnée ou d'un groupe social élaborent au sujet d'un segment de leur existence ou de toute leur existence. C'est une interprétation qui s'organise en relation étroite au social et qui devient, pour ceux qui adhèrent la réalité elle-même. ». Jodelet (1989 : 297).

Si les représentations des apprenants d'une langue sont fausses, elles peuvent constituer un grand obstacle pour l'apprentissage la connaissance de cette langue car ces représentations sont, la plupart du temps, nourries par des clichés et des stéréotypes.

5-b- Les stéréotypes

C'est un ensemble de croyances et d'idées héritées et partagées par plusieurs personnes et cela envers une personne, une société ou une culture.

Leyens (1996) définit les stéréotypes comme étant des « croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles d'un groupe de personnes », les stéréotypes ont, donc comme premier caractère d'être consensuels.

Krystyna Szymankiewicz (2012 :62) constate qu'il y a deux types de stéréotypes : positifs et négatifs et qu'ils se distinguent par leur aspect caricatural et par leur simplicité abusive :

« Idée ou image populaire et caricaturale que l'on se fait d'une personne ou d'un groupe, en se basant sur une simplification abusive de traits de caractère réels ou supposés. Les stéréotypes sont aussi vieux que l'humanité et reflètent l'idée que nous faisons de ceux qui sont différents de nous (...) les stéréotypes peuvent être

positifs « les noirs sont bons au basket », ou négatifs « les femmes conduisent mal » mais la plupart servent d'une manière ou d'une autre à affirmer une supériorité face à la personne ou au groupe concernés ».

Bardin (1980 :51), en parlant des stéréotypes, rejoint les autres auteurs dans le fait que les stéréotypes sont partagés par plusieurs personnes mais il ajoute que ces stéréotypes sont comme une image qui surgit à l'esprit lorsqu'on parle de l'objet ou la personne concernée mais c'est aussi une image qui peut être fausse. :

« Un stéréotype est l'idée que l'on se fait... c'est l'image qui surgit spontanément lorsqu'il s'agit de... c'est la représentation d'un objet (chose, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe avec une certaine stabilité. Il correspond à une mesure d'économie dans la perception de la réalité puisqu'une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, vient immédiatement remplacer et orienter l'information objective ou la perception réelle. ».

G.Zarate (1982 :10) les définit comme : « Un ensemble de traits censés caractériser ou typifier un groupe, dans son aspect physique et mental, et dans son comportement. Cet ensemble s'éloigne de « la réalité » en la restreignant, en la tronquant et en la déformant ».

Ces stéréotypes peuvent être un obstacle majeur face à l'introduction de l'interculturalité en classe car ils mettent en avant le caractère de la généralisation :

« Cette forme de connaissance annihile l'écart entre le singulier et le collectif, standardise la différence, interprète l'appartenance nationale à un groupe culturel différent comme une collection, restreinte et disjointe de références, domestique l'étrangeté en limitant la particularité » Zarate (ibidem :63).

Effectivement, l'apprenant qui est face à une culture nouvelle peut avoir une attitude positive et sympathique ce qui va l'encourager à apprendre la langue de cette culture comme il peut adopter une attitude négative et repousser cette culture, il adopte ainsi une attitude de xénophobie¹⁵.

L'apprenant algérien pourrait par exemple refuser de découvrir la culture française parce que c'est la culture du colonisateur et adopter, donc, une position de méfiance, de refus et parfois même une position de haine.

6- L'interculturalité

Apprendre une langue, aujourd'hui, ne se fait plus sans l'introduction de la dimension culturelle véhiculée par cette langue car, et comme nous l'avons précisé auparavant, langue et culture sont étroitement liées.

Le problème qui se pose est le fait que l'apprenant a déjà sa propre culture, sa culture maternelle et essayer d'introduire une culture nouvelle, une culture complètement étrangère peut paraître un projet très audacieux.

Aujourd'hui le défi n'est plus de présenter cette culture autre ou de la décrire parce que de cette manière nous restons dans une démarche superficielle. Le défi est de présenter, certes cette culture mais aussi d'amener l'apprenant à voir les ressemblances entre les deux cultures, les points où elles se convergent mais aussi les points où elles se divergent et d'accepter cette divergence : le défi est aujourd'hui interculturel :

« L'interculturel revient à confronter des systèmes culturels différents et à en définir projectivement les modalités de la rencontre. Il s'agit de recenser des différences et des similitudes afin de prévoir les problèmes qui pourraient surgir au cours des contacts, mais aussi les conditions d'une rencontre réussie d'un

¹⁵ La xénophobie est la peur de l'autre. Elle est définie comme une : « Hostilité contre les personnes désignées comme étrangères, extérieures au groupe d'appartenance. Ce terme est communément utilisé pour désigner les sentiments d'hostilité répandus dans une nation à l'égard, en particulier, des étrangers immigrés, sentiments liés aux conflits économiques et aux concurrences culturelles. L'analyse de contenu de lettres reçues par les journaux suisses fait apparaître la complexité de ces attitudes. Windisch et ses collaborateurs distinguent trois configurations idéologiques différentes : celle des «nationalistes», qui opposent l'unité de la nation aux non-nationaux, celle des «populistes», qui opposent le peuple et ses intérêts à ceux des étrangers, celle enfin des «technocrates», qui souhaitent la réduction du nombre des travailleurs immigrés pour des raisons économiques. » Akoun et Ansart (1999 : 567).

enrichissement mutuel. Cette approche revient donc à considérer les cultures comme des systèmes constitués, clairement délimités et séparés les uns des autres.» Albert et De Pietro (1986 : 510).

Il s'agit de découvrir la culture de l'autre sans pour autant négliger sa propre culture :

«Je ne veux pas que ma maison soit entourée de murs de toutes parts et mes fenêtres barricadées. Je veux que les cultures de tous les pays puissent souffler aussi librement que possible à travers ma maison. Mais je refuse de me laisser emporter par aucune.». Ghandi (2004 :85).

Montrer la culture étrangère et comment elle entre en interaction avec notre propre culture, préparer l'apprenant à l'acceptation de l'autre dans sa différence, de s'ouvrir à lui, adopter une attitude d'altérité¹⁶ envers lui, apprendre à être tolérant, voilà ce que nous espérons réaliser au sein de nos classes.

Le terme d'interculturalité est assez récent mais l'idée existait depuis bien longtemps. En effet, dans les années trente et grâce aux travaux de Peter Murdock, nous avons remarqué les premières recherches que nous pouvons désigner comme interculturelles. Peter Murdock, en suivant les pas de Tylor, a fait une comparaison basée sur des associations culturelles entre deux cents cinquante sociétés ; à partir de cette enquête, il a pu déduire que les cultures peuvent avoir des points communs mais cette ressemblance est une ressemblance de forme et non pas de contenu.

Nous assistons à la réapparition de l'idée d'interculturalité dans les années soixante, à cette période, on parlait beaucoup plus de communication interculturelle. Cette dernière désigne une communication entre deux personnes qui appartiennent à des cultures différentes.

¹⁶ Dérivé du latin *alteritas*, le terme altérité est apparu vers 1270 et désignait à cette époque le changement. Aujourd'hui, l'altérité désigne la reconnaissance de l'autre (alter) qui est différent de moi (ego) et l'accepter dans sa différence. Il s'agit de rencontrer cet autre et d'entrer en interaction avec lui. Elle est définie comme : « une qualité ou une substance pérenne et naturelle. Elle fonde, en même temps une différence irrépressible et l'impérieux devoir de celui qui ne me ressemble pas, de se rapprocher de cette part d'universel dont ma propre histoire me dit porteuse » Badie, Sadou (1996 :17).

L'apparition de cette notion a été influencée par les travaux d'Edward Hall qui considère que toute communication diffère selon la culture. Ce chercheur a servi dans l'armée américaine pendant la deuxième guerre mondiale et en se déplaçant d'un pays à un autre, il a étudié l'influence de la culture sur la communication.

En effet, E.Hall parle de communication haut contexte et communication bas contexte. Dans la première, il ne s'agit pas d'un simple échange d'informations et d'opinions mais c'est un échange dans lequel plusieurs facteurs entrent en jeu tels que les gestes, le ton, les émotions, l'intérêt, le contact...il donne comme exemples de pays dans lesquels il y a ce type de communication : les pays arabes, le Japon ou encore la France.

Tandis que la deuxième est une communication simple vide d'émotions où les facteurs implicites que nous venons de citer n'ont pas de place (en Allemagne par exemple). Il ajoute que la communication est également influencée par le temps et l'espace.

Ce n'est que dans les années quatre vingt que le terme interculturel est utilisé la première fois par l'Unesco :

« Un mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact, ainsi que l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent ». Cité par A.Moussa (2012 :60).

Le conseil de l'Europe définit, en 1986, l'interculturel ainsi :

« L'emploi du mot 'interculturel' implique nécessairement, si on attribue au préfixe 'inter' sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. Si, au terme 'culture' on reconnaît toute sa valeur, cela implique reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde. ».

Quant à Maletze (1996 :27), il définit l'interculturalité comme :

« Quand des personnes de cultures différentes se rencontrent, nous qualifions les processus qui sont alors impliqués de “communication interculturelle” ou bien d’“interaction interculturelle” [...]. Nous utilisons ces deux termes lorsque les partenaires de cultures différentes sont conscients du fait que l'autre est vraiment différent et qu'ils reconnaissent réciproquement leur altérité.”

Définition qui a été critiquée, notamment par Lüserbrink, ce dernier qui considère que la communication n'est pas toujours une situation authentique entre deux personnes mais elle peut exister à travers les médias, les journaux...

C'est Louis Porcher qui fait entrer l'interculturalité en didactique du Fle en 1986.

Pour cet auteur l'interculturalité passe par trois étapes :

- a- *La décentralisation* : essayer de se mettre à la place de l'autre sans pour autant oublier sa propre culture. C'est une condition pour tout enseignement/apprentissage d'une langue.
- b- *L'altérité* : reconnaître l'autre et sa culture et les accepter dans leurs différences.
- c- *L'intersubjectivité* : le fait d'apprendre une nouvelle langue et une nouvelle culture est une pluralité qui met en valeur la singularité de chaque culture.

Louis Porcher définit l'interculturalité en insistant sur le préfixe « inter » qui désigne échange et interaction entre les cultures ce qui est un grand enrichissement.

Effectivement, cette différence de cultures constituerait un problème majeur car, parfois, nous la refusons croyant que nous devrions être tous les mêmes ce qui est nommé par Porcher « le sociocentrisme » comme elle pourrait être une source d'enrichissement et « un facteur d'épanouissement » :

« Il s'agit de trouver l'équilibre qui fait que chacun vaut chacun. Il n'y a pas à trouver une supériorité d'un groupe sur l'autre. Le fondement de l'interculturel réside dans l'égalité des dignités » (2004 :02).

7- La différence entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle

Après avoir défini ce qu'est la culture (au sens sociologique et anthropologique) et après avoir précisé ce qu'est l'interculturalité, il nous paraît à présent utile de faire la distinction entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle, deux compétences qui se croisent et divergent à plusieurs reprises.

7-a- La compétence culturelle

La compétence culturelle a fait l'objet de plusieurs recherches et plusieurs définitions de la part des théoriciens.

Selon Zarate, la compétence culturelle est la capacité de comprendre et d'expliquer des comportements ambigus spécifiques à une culture donnée :

« Un ensemble d'aptitudes permettant d'explicitier les réseaux de significations implicites, à partir duquel se mesure l'appartenance à une communauté culturelle donnée » (1986 :26).

Martine Abedallah-Pretceille rejoint Zarate dans sa conception de la compétence culturelle comme une connaissance des traits culturels d'une autre culture différente de la nôtre tout en précisant que cela est un facteur essentiel pour toute communication : « La connaissance des différences culturelles(...) une analyse externe de structures et d'états ».

Elle ajoute, plus loin, dans son article que la compétence culturelle est définie comme : « La capacité à s'orienter dans une culture étrange et étrangère afin de comprendre la culture en acte et non pas la culture comme un objet, objet par ailleurs souvent présenté comme figé et ossifié » p 55

Dans ce passage Martine Abedallah-Pretceille précise que la culture n'est pas un ensemble de traits précis et fixes mais elle est considérée comme « un acte » c'est-à-dire un ensemble d'attitudes et de comportements.

Après avoir donné quelques définitions de la compétence culturelle, nous passons à la définition de la compétence interculturelle.

7-b- La compétence interculturelle

Une grande partie des théoriciens se sont accordés à définir la compétence culturelle en contraste avec la compétence interculturelle. Cette dernière considérée comme un savoir, un savoir-faire et un savoir-être alors que la première s'arrête au niveau du savoir.

La première définition que nous avons choisie d'évoquer est celle de Martine Barrett qui considère que la compétence interculturelle contient plusieurs autres composantes comme :

- Des attitudes : curiosité, respect, écoute, ouverture, tolérance...
- Des capacités : être capable d'écouter et d'interagir avec des personnes différentes, être capable de s'adapter à un environnement étranger.
- Des connaissances : connaissance de la culture étrangère.
- Des comportements : qui est la concrétisation des composantes que nous venons de citer dans des situations de communication réelle.

Martine A-Pretceille (1996 :29) et après avoir défini la compétence culturelle comme connaissance, définit à présent la compétence interculturelle comme une compréhension, une explication, une analyse et l'exploitation de toutes ces compétences dans des situations de communication pluriculturelles :

« La capacité du locuteur-auditeur à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter positivement les données pluriculturelles ou multiculturelles dans une situation de communication donnée ».

Le conseil de l'Europe (1998 :05) a souligné le rôle important de l'interculturalité considérée comme un chemin vers la tolérance, c'est une compétence essentielle pour la vie en société :

« Aujourd'hui, la compréhension et la compétence interculturelle sont plus importantes que jamais car ce sont les seuls outils dont nous disposons pour nous attaquer aux causes profondes de certains des phénomènes les plus délétères qui gagnent nos sociétés contemporaines, discrimination, racisme, discours de haine, etc. à travers lesquels se manifestent des incompréhensions d'ordre culturel, socioculturel, ethnique ou autre ».

L'apprenant d'aujourd'hui devrait absolument avoir acquis une compétence interculturelle en fin de son apprentissage car il aura besoin de cette compétence non seulement dans sa vie scolaire mais aussi dans sa vie sociale. Nous vivons dans une société cosmopolite dans laquelle plusieurs cultures coexistent et pour pouvoir vivre sereinement, l'apprenant devrait être préparé à cette différence. Le rôle de l'école serait de préparer ce futur citoyen car cette institution a pour premier rôle de : « développer le potentiel des apprenants grâce à la transmission du savoir et la création de compétences, d'attitudes et de valeurs qui leur donnent les moyens nécessaires pour vivre en société » Unesco (2007 :12).

A partir des définitions que nous venons d'aborder, il est clair que les théoriciens s'accordent sur le fait que la compétence culturelle signifie avoir des informations sur la culture étrangère, elle s'arrête au niveau du savoir : « c'est un savoir relatif aux modes de vie, aux schèmes, aux valeurs et aux croyances diverses de la communauté » Neciri (2011 :03) alors que la compétence interculturelle est non seulement un savoir mais c'est aussi une interaction, c'est aller vers l'autre, le découvrir, le comprendre et le respecter, c'est tout un processus. La compétence interculturelle est, par conséquent, beaucoup plus large que la compétence culturelle :

« Entre la connaissance des différences culturelles (dimension ethnographique) et la compréhension de la variation culturelle (dimension anthropologique, il n'y a pas qu'une simple différence de formation mais le passage d'une analyse en termes

de structures et d'états à celle de processus, de situations mouvantes, complexes, imprévisibles et aléatoires compte tenu de l'hétérogénéisation culturelle croissante au sein même de ce que l'on appelle traditionnellement les cultures » Pretceille (1996 :32).

C. Puren ne rejoint pas cette dichotomie compétence culturelle/compétence interculturelle car il considère que la compétence interculturelle est une composante parmi d'autres de la compétence culturelle.

En effet, C.Puren définit la compétence interculturelle comme :

« La capacité à repérer les incompréhensions qui apparaissent lors de contacts initiaux et ponctuels avec des personnes d'une autre culture, en raison de ses représentations préalables et des interprétations liées à son propre référentiel culturel » (2014 : 24).

Cette composante interculturelle construit la compétence culturelle en association avec d'autres composantes telles que :

- la composante trans-culturelle « capacité à reconnaître dans les textes littéraires le fonds commun de l'humanité.
- La composante méta-culturelle « la capacité à mobiliser ses connaissances culturelles à extraire de nouvelles composantes culturelles à partir de documents authentiques.
- La composante pluri-culturelle « vivre avec harmonie dans une société multiculturelle.
- La composante co-culturelle « capacité à agir efficacement avec des personnes de cultures différentes.

Pour ce chercheur, contrairement aux définitions données préalablement la compétence culturelle n'est pas qu'une connaissance des valeurs et des traditions étrangères mais c'est une notion beaucoup plus complexe.

La composante interculturelle fait partie de la compétence culturelle et elle ne peut exister indépendamment des autres composantes que nous venons de citer.

Chapitre III : la compétence scripturale

Nous ne pouvons clore le cadre théorique de notre travail sans aborder une autre compétence très importante dans notre travail à savoir la compétence scripturale. En effet, après avoir survoler les deux supports utilisés et qui sont la vidéo et la bande dessinée et après avoir détailler la première compétence analysée (la compétence interculturelle), il est temps d'aborder la compétence scripturale.

1- Définition de l'écriture

1-a- L'écriture : un système symbolique

L'écriture est une forme d'expression du langage qui implique une communication symbolique à l'aide de signes isolés par l'homme, signes variables suivant les civilisations. L'écriture est une acquisition tardive dans l'histoire de l'humanité et plus tardive dans l'ontogenèse que le langage oral, langage qu'elle essaie de fixer dans des formules transmissibles. Elle a ses propres exigences dont l'essentielle est la transmissibilité et le caractère graphique. D'une manière générale, l'écriture est faite dans la société pour être lue et vue.

Pour le scripteur, l'écriture n'est qu'une de ces activités décrites par Valéry : *« comment trouver une formule pour cet appareil qui tour à tour frappe ou bénit, reçoit et donne, alimente, prête serment, bat la mesure, lit chez l'aveugle, parle chez le muet, se tend vers l'ami, se dresse contre l'adversaire et qui se fait marteau, tenaille, alphabet ? »*.

De toutes ces activités, c'est celle de l'écriture qui laisse à la main le moins de liberté, mais c'est en même temps la plus pleine car elle fixe le langage et peut laisser la trace descriptive de tout ce qu'il peut exprimer.

L'écriture est praxie et langage. Elle n'est possible qu'à partir d'un certain niveau d'organisation de la motricité, d'une coordination fine des mouvements, d'une activité possible de ceux-ci dans toutes les directions de l'espace. Mais en fait, elle est une gnosie-praxie aussi bien dans la copie que lors des autres activités écrites.

Marcel Cohen considère que notre écriture alphabétique n'est pas en continuité avec les anciennes écritures pictographiques et idéographiques car elle est constituée de signes qui n'ont aucune valeur symbolique par leurs formes. Les signes abstraits deviennent symboles dans leur assemblage par la transposition de la lecture. L'écriture, tout comme la lecture, est un langage au deuxième degré. Elle n'est symbolique que par rapport à ce qu'elle signifie, signification que la personne acquiert à travers l'apprentissage.

1-b- L'écriture : un système codifié

L'écriture est également une activité conventionnelle et codifiée, elle est le fruit d'une acquisition. Celle-ci n'est possible qu'à partir d'un certain degré de développement intellectuel, moteur et affectif, socialisés dans un certain cadre et d'après certaines normes, les modes d'expression graphique restent, malgré leur variabilité, assez fixes par l'organisation générale de la planification graphique et par l'équivalence des instruments scripturaux.

L'écriture suit dans la société un développement permanent, elle varie selon des facteurs mutatifs, fonctionnels à partir desquels elle devient possible. C'est le résultat aussi d'un apprentissage hiérarchisé. De ce fait, malgré son caractère arbitraire, l'écriture évolue dans les lois qu'on peut confronter à celles du développement psychophysiologique. Mais d'un autre côté, l'écriture garde son côté personnel intimement lié aux caractéristiques individuelles.

L'écriture n'est pas seulement un mode de pensée et de fixation des idées, c'est également un mode d'échange, un moyen de communication et de transmission. C'est pour cette raison que l'enfant, devrait, répondre à certaines exigences imposées par la société : exigences calligraphiques, de lisibilité et de rapidité.

Son esthétique a certes évolué au fil du temps mais un élément est resté toujours le même : c'est la mise en page. C'est elle qui lui donne sa cohérence et sa pleine signification, c'est elle qui facilite sa lisibilité.

Les premiers pas de l'apprentissage de l'écriture sont décisifs car chaque enfant se présente face à l'écriture avec sa propre méthode et ses propres idées. Dans cette perspective, et sur le plan pédagogique, l'apprentissage de l'écriture doit être considéré comme une discipline éducative qui prend forme à partir des données que nous venons de citer.

L'écriture en tant qu'apprentissage entre dans le domaine du pédagogue mais devrait intéresser également le psychologue et le sociologue.

L'écriture a par conséquent plusieurs caractéristiques :

- C'est le lieu de l'expression du langage.
- Elle existe sous plusieurs formes telles que le braille.
- C'est un processus sensori-moteur complexe qui obéit à plusieurs exigences.
- C'est une activité qui obéit à des lois et des normes.
- Elle est surtout un moyen de communication et d'échange.
- Elle s'apprend et s'améliore tout au long de la vie.
- Elle est praxie et langage.

A partir des caractéristiques que nous venons de citer, il s'avère que l'écriture n'est pas un acte anodin, mais c'est un processus complexe et compliqué qui nécessite la mobilisation de plusieurs habiletés au même moment.

Plusieurs théoriciens qui se sont intéressés à l'écriture et à l'acte d'écrire rejoignent notre point de vue. Nous pouvons citer d'abord J. P Cuq (2005 :184) :

« Rédiger est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée car écrire un texte ne consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables mais réaliser une série de résolution de problèmes. ».

Ecrire ne consiste, pas, donc l'agencement de quelques mots orthographiquement corrects mais c'est chercher à les mettre en relation, à produire un sens cohérent.

Pour être maîtrisée, l'écriture nécessite des entraînements : l'acte d'écrire serait, donc, comme l'acte de parler une langue : cela se pratique.

C'est dans cette optique que Reuter (1989 :73) considère que pour écrire, plusieurs facteurs entrent en jeu tels que le temps, l'inspiration et la réécriture :

« L'écriture se définit plus nettement comme « un procès d'écriture » et de réécriture, objet nécessitant du temps et des dispositifs précis en rupture avec l'idéologie du premier jet et de l'inspiration. ».

L'écriture nécessite une pratique et, par conséquent, un entraînement.

C'est le point de vue de Morgenstern (2005 :05) :

« L'écriture est une activité qu'il faut pratiquer comme on pratique un sport : elle demande de s'entraîner, d'apprendre à être endurant, de ne pas se décourager. Il faut écrire tous les jours, libérer sa main, construire sa confiance en soi, plonger ».

Reuter (1996 :58) quant à lui insiste sur la dimension sociale de l'écriture car comme nous l'avons précisé insu, l'écriture est avant tout un moyen de communication et c'est l'objectif le plus important et qui est visé par l'enseignement des langues : il s'agit, en prime abord, de communiquer en ces langues.

La communication est, à son tour, un acte complexe qui nécessite la prise en considération de plusieurs éléments (voire de plusieurs conditions) comme la culture, l'histoire, le contexte, l'interlocuteur, le choix des mots...

« L'écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissements et d'opérations, par lesquels un ou plusieurs sujets visent à (re)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 ».

M.Dabène (1991 :12) a pu faire une synthèse des caractéristiques de l'écriture dont nous retiendrons les plus essentielles. L'écriture a, donc, une dimension :

- Matérielle : « *c'est une trace lisible sur un support dont la structure est complexe et multiforme* ».

- Linguistique : « *importance du signe graphique qui nécessite une habileté dans la mise en mots de la part du scripteur et la verbalisation.* ».

- sociologique et anthropologique : « *l'écrit retrace l'histoire d'une population, c'est un lieu de mémoire mais c'est également un moyen d'accès au savoir* ».

- psychologique : l'écriture a une fonction psychologique. Cela se manifeste dans le plaisir éprouvé lors de l'acte d'écrire (écrire pour s'exprimer, écrire pour communiquer, écrire pour le plaisir d'écrire, écrire pour raconter, pour influencer, pour décrire, pour informer...), ou dans la contrainte d'écrire (l'écriture en tant qu'activité, exercice ou examen) et parfois dans la peur d'écrire (blocage, manque d'idées, d'inspiration ou de moyens.).

2- Petit survol sur l'histoire de l'écriture

L'écriture, cet acte complexe tant discuté, est passé par plusieurs périodes et plusieurs transformations.

Au départ, le seul et unique rôle de l'écriture (qui existait sous forme de signes sur des tablettes d'argile) était d'être la preuve d'un paiement, elle servait plus dans le domaine de comptabilité puisque le commerce existait depuis longtemps.

Cette fonction a changé, au fil du temps, et elle est devenue la concrétisation d'une pensée, elle a commencé à acquérir la fonction de moyen de communication et cela à travers les gravures sur les murs, sur les pierres et parfois sur les os : les cunéiformes et les hiéroglyphes sont apparus presque au même moment, il y a 6000 ans, en Mésopotamie et en Egypte.

Les phéniciens ont été les premiers à créer l'alphabet composé de vingt deux signes et c'est de cet alphabet qu'ont dérivé la majorité des autres alphabets.

Au fil du temps, l'écriture s'est développée, elle a commencé à avoir une structure, des codes et des règles. Elle est devenue surtout un acte important et prestigieux réservé à la classe dominante et cela a perduré jusqu'au XVIIIème et XIXème siècle :

« Les premiers usages de l'écriture ont été d'abord ceux du pouvoir : inventaires, catalogues, recensements, lois et mandatements [...] contrôle des biens matériels ou celui des êtres humains, manifestation de puissance de certains hommes sur d'autres hommes et sur des richesses. » Lévi-Strauss (2013 :02).

Vers la fin du XIXème siècle et début du XXème siècle, les mentalités changent et les mœurs aussi. L'écriture est banalisée avec la généralisation de l'alphabétisation, elle est présente partout dans la société et surtout à l'école (grâce aux révolutions, aux lois, au développement technologique notamment à la création de l'emploi des machines à écrire...).

Aujourd'hui, l'écriture est présente partout dans les rues, à la télévision, sur les affiches, à l'école, sur internet, les ordinateurs, enfin partout... cela signifie-t-il qu'elle est devenue un acte banal ou au contraire demeure-t-elle toujours une activité difficile et un acte complexe ?

3-La compétence scripturale

La compétence scripturale est définie, dans plusieurs ouvrages et par plusieurs théoriciens, comme faisant partie de la compétence langagière.

Cette idée est déjà annoncée par Bourdieu (1977 :56) :

« C'est un sous-ensemble de la compétence langagière, elle-même conçue comme un dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux. ».

M.Dabène (1987 :39) affirme que « la compétence scripturale peut se définir comme un sous-ensemble de la compétence langagières » et que (1987 :15) : « la compétence scripturale est un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de représentations conservant la spécificité de l'ordre du scriptural et permettant l'exercice d'une activité langagière (extra)ordinaire ».

Dans le passage que nous venons d'évoquer, M. Dabène a défini la compétence scripturale comme une activité langagière qui nécessitent :

- Un savoir : linguistique (orthographe, lexique, grammaire...).
- Un savoir-faire : c'est l'ensemble des connaissances indispensables à l'exécution de l'acte d'écrire (organisation, cohérence, sémiotique, mise en forme...).
- Des représentations : pour amener les apprenants à acquérir une compétence scripturale dans une langue déterminée, il est important de se pencher sur leurs représentations et agir sur ces représentations, tâche rarement exécutée dans les classes algériennes.

Prenant toujours M.Dabène comme référence. Cette dernière qui a fait un travail très intéressant sur la compétence scripturale et qui a pu énumérer ses principales caractéristiques et qu'elle préfère nommer les caractéristiques de « l'ordre du scriptural », parmi elles :

- « la propriété matérielle » : la c'est une trace lisible sur un support.
- « la propriété linguistique » : elle se distingue par la verbalisation.
- « la propriété sociologique » : elle reflète l'histoire d'un pays ou d'un peuple.
- « la propriété psychologique » : elle nécessite une relation intime avec le scripteur.

Toutes ces propriétés jouent un rôle crucial dans l'apprentissage de la compétence scripturale de qui le rend une tâche très difficile.

Quant à ses composantes, Dabène (1991 : 16) indique que la compétence scripturale a :

- Une composante linguistique : « la connaissance du système d'écriture ».

- Une composante textuelle « c'est celle qui fait la cohérence et la cohésion dans une phrase ou dans un texte ».
- Une composante socio-pragmatique : cette même composante qui est définie par Onillon (2008 :45) comme suit :
 - « Le versant pragmatique se réfère à l'accomplissement d'actes de paroles écrits, quant au versant sociologique de la compétence, il se réfère aux fonctions sociales remplies par le signe graphique ».

Dans la même optique, Reuter (1996 :75) considère que :

« Une définition de la compétence scripturale associe nécessairement à la description des savoirs nécessaires (principalement linguistiques pour la tradition, mais pas uniquement), des opérations mentales (dont la présentation fut l'apport principal de la psycholinguistique dans les années 80) et des représentations (de soi, de la tâche, de l'institution scolaire, etc.). L'exercice de cette compétence s'effectue dans un cadre que structurent des tensions : entre fascination et répulsion, inscription personnelle et acceptation d'une règle commune, savoir dire et vouloir dire... En présentant l'écriture comme « une pratique sociale, supposant une compétence jamais parfaite ni achevée, nécessairement syncrétique mais constamment traversée par des tensions. ».

4- Ecrit/oral

Nous ne pouvons aborder l'écrit sans aborder la dichotomie écrit/oral. En effet, plusieurs travaux ont été effectués sur cette relation, certains avancent l'idée que se sont deux systèmes en étroite relation, c'est le cas de Akinnaso (1982 :119) :

« L'oral et l'écrit proviennent d'une même base sémantique, ils utilisent le même système lexico-sémantique, et ils varient principalement dans le choix de la distribution du vocabulaire et des schémas syntaxiques, ceci en fonction de contraintes pragmatiques liées à leurs modalités spécifiques ».

D'autres déclarent que ce sont deux systèmes en relation mais différents en même temps :

« (L'écrit) est un système de communication parallèle au système oral mais différent de lui dans ses origines comme dans son fonctionnement. » Escarpit (1997 :111).

Pour avoir une vision plus claire et plus synthétique, nous préférons classer, dans un tableau, les caractéristiques de chaque processus.

Caractéristiques de l'écrit	Caractéristiques de l'oral
<ul style="list-style-type: none"> - Canal visuel. - Permanent. - Moyen de correction : relire et corriger. - Absence de destinataire physique direct. - Le sens doit être exprimé de manière claire et explicite. - Sens logique. - Une manifestation graphique. - Recours à un seul procédé : écrire. - La langue, le code. - Respect de l'ordre des mots. - Occupe une place importante à l'école (goody :1979), c'est le 	<ul style="list-style-type: none"> - Canal auditif. - Immédiat et éphémère. - Moyen de correction : la reformulation. - Contexte physique partagé (un ou plusieurs interlocuteurs). - Le sens dépend du contexte. - Sens interpersonnel. - Une manifestation vocale. - On peut recourir à plusieurs procédés et moyens (gestes, mimique, intonation, tenue du corps...). - La parole, le discours. - Liberté dans l'ordre des mots. - Occupe une place importante dans la société (Magherbi : 2005) et ceci

<p>meilleur vecteur du savoir et de la culture, c'est aussi le moyen d'évaluation par excellence dans les établissements scolaires.</p> <p>- Indices non linguistiques (ponctuation, retrait, parenthèses,...).</p>	<p>pour trois raisons essentielles :</p> <p>La langue orale est « naturelle » et « universelle ».</p> <p>On communique généralement à l'oral et moins à l'écrit.</p> <p>On apprend l'oral de manière naturelle et spontanée.</p> <p>- Indices prosodiques</p> <p>« La prosodie peut être considérée comme une sorte de canal de communication parallèle au message verbal 6. Elle remplit plusieurs fonctions. Par exemple, au niveau sémantique, elle permet de différencier les formes assertive, interrogative, ou encore l'expression des émotions, la tristesse etc. Ces indices, spécifiques de l'oral, sont précieux parce qu'ils guident l'interprétation d'un discours et leur rôle est mis en évidence dès le plus jeune âge, en particulier dans l'acquisition du langage. ».</p>
---	--

<p>- Obéit à des règles, des lois et des normes ce qui connote une image plus prestigieuse et plus noble.</p>	<p>- Beaucoup de règles ne sont pas respectées (l'ordre des mots, suppression de la négation, les dislocations...).</p>
---	---

5- L'écrit à l'école

A l'école, l'écrit demeure un outil de réflexion, de formation et de développement cognitif, c'est l'outil d'enseignement/apprentissage par excellence, c'est ce qui est confirmé par Christine Barré de Miniac (1996 : 03) :

« 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.

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 Babot¹⁷ 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).

L'écriture existerait de manière très différente en classe. Elle pourrait, être selon Reuter , *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

¹⁷ Maria-Virginia Babot. Didactique de l'écrit, recherches et perspectives. Sur ([www.cairn.info.fr](http://www.cairn.info/fr)).

écrite, résumé, prise de notes, dictée, commentaire...) comme elle peut avoir pour rôle l'enregistrement des informations et leur restitution (examens).

Partie II : Préparation, déroulement et résultats de l'enquête

Après avoir précisé les fondements théoriques de notre recherche, nous allons passer à l'enquête de terrain. Cette seconde partie est subdivisée en trois chapitres :

Le premier chapitre décrit la préparation et le déroulement de notre enquête, nous aborderons les raisons du choix de notre sujet d'enquête, la population étudiée, les éléments analysés ainsi que les supports utilisés.

Le deuxième chapitre aborde une partie des résultats obtenus : en effet dans ce segment de notre travail nous présenterons les résultats obtenus afin d'analyser la première compétence visée par cette recherche à savoir la compétence scripturale et cela à travers l'introduction des deux supports image : la bande dessinée et la vidéo.

Le troisième et dernier chapitre traite les résultats obtenus à partir des questionnaires proposés aux apprenants avant et après l'introduction du support image et cela afin d'analyser la compétence interculturelle en classe.

Chapitre I : Préparation et déroulement de l'enquête

1- Choix du sujet

A partir d'une brève expérience en tant que professeur d'enseignement secondaire, nous avons remarqué que les apprenants éprouvent des difficultés en compétence scripturale, difficultés d'orthographe, de lexique, de conjugaison...En effet, lors de l'activité de production écrite¹⁸, une grande partie de la classe s'obstine à écrire et la minorité qui ose écrire se retrouve dans le tourbillon du choix des mots et de leur agencement.

Nous avons, donc, commencer à penser à une méthode qui pourrait aider ces apprenants à développer cette compétence mal maîtrisée par plusieurs d'entre eux, une compétence très importante car l'apprenant dans la plupart des cas est évalué à travers ses écrits (devoirs, examens...).

Après plusieurs réflexions et essais au sein de notre classe, nous avons opté pour le support image, un support que nous pensons qu'il peut aider les apprenants à développer leur compétence scripturale mais aussi d'autres compétences. Effectivement, l'apprenant d'aujourd'hui est un individu qui suit le développement technologique, et qui dit développement technologique, dit également image. L'apprenant d'aujourd'hui est entouré d'images, là où il va ce support est omniprésent, il est donc impossible que l'image ne figure pas en classe, c'est ce qui est malheureusement le cas dans les écoles algériennes. Ces dernières restent en décalage (pour ne pas dire en retard) par rapport au développement de la société. Le support image n'existe pas en classe de langue, très rarement utilisé par les enseignants car mal maîtrisé par eux. Les enseignants ne savent pas comment l'introduire en classe, comment l'exploiter mais aussi comment le présenter car, hélas, ils n'ont pas été formés pour ce genre d'exercices.

¹⁸ « Une activité de résolution de problèmes, au cours de laquelle le sujet est appelé à mobiliser des connaissances, à mémoriser l'organisation de sa production et à prendre des décisions. Et ces trois opérations se renouvellent constamment au cours du processus rédactionnel et interagissent donc en permanence » S.Plane (1994 :44).

Le mot, image, comme nous l'avant dit auparavant dans la première partie de notre travail, englobe plusieurs types (fixes, mobiles...) : dans notre travail nous avons choisi la bande dessinée (image fixe) et la vidéo (image mobile).

Pourquoi ? Tout d'abord parce que ce sont deux supports que nous considérons comme vivants et qui contiennent de l'action, qui ont une cohérence et un enchaînement, faciles à être compris par un apprenant. De plus, ce sont deux supports nouveaux et donc motivants car tout ce qui est nouveau attire.

La deuxième raison pour le choix de ce sujet est le fait que dans les rares cas où l'image est utilisée en classe, on utilise généralement le spot publicitaire ou bien le dépliant de voyage (vu le projet « récit de voyage » de la 2 AS). Il nous est, donc, paru que la bande dessinée et la vidéo sont des supports originaux.

Tandis que pour la deuxième compétence étudiée qu'est l'interculturalité, nous pensons que c'est une composante absente dans nos classes. L'enseignement de la langue française se fait séparément de la présentation de la culture française. La majorité des apprenants algériens n'ont aucunes informations exactes sur la culture française mais que des stéréotypes.

Une langue se pratique et on ne peut communiquer dans une langue sans avoir connaissance de la culture véhiculée par cette langue car il y a toujours des codes et des règles à respecter. Enseigner une langue séparément de sa culture parait, donc, un acte insensé.

Dans le manuel scolaire de la 2 AS, nous ne trouvons aucun texte présentant la culture française. Aussi, les enseignants ne donnent pas une grande importance à cette composante on bien parce qu'ils n'ont pas été formés pour l'enseigner ou bien par gêne, par embarras et parfois même par peur car aux yeux de plusieurs personnes (enseignants ou élèves) la langue française demeure la langue du colonisateur violent et destructeur.

Nous voulons, donc, à travers les supports bande dessinée et vidéo présenter aux apprenants quelques aspects de la culture française tout en souhaitant qu'à la fin de ce travail, l'apprenant peut voir dans la culture française autre chose que la culture du colonisateur car c'est également la culture de Molière, de Victor Hugo et ses romans remarquables, de De La Fontaine et ses fables connues par le monde entier, de Sartre et sa philosophie...nous cherchons à amener l'apprenant à découvrir l'autre, le connaître, le respecter sans pour autant négliger sa propre culture.

2- La population étudiée

Nous avons choisi comme population d'étude des apprenants de deuxième année secondaire, plus précisément nous avons effectué notre enquête avec trois classes (deux classes scientifiques et une classe de gestion et économie). Pourquoi des apprenants de deuxième année secondaire ? La première raison, c'est parce qu'ils sont les apprenants de l'enseignante qui a accepté de faire l'enquête de ses classes. La deuxième raison, il est préférable de faire l'enquête avec des apprenants de ce niveau car les apprenants de terminale ont un examen à préparer et l'enquête pourrait bien les perturber et retarder le bon déroulement du programme tandis que les apprenants de première année sont encore nouveaux et ils ne sont pas encore habitués au fonctionnement de ce nouveau palier.

3- Objets de l'enquête

Nous voudrions dans notre travail analyser et mesurer deux compétences : la compétence scripturale et la compétence interculturelle.

3-a- La compétence scripturale

Dans cette partie, nous n'allons pas redéfinir la compétence scripturale car nous l'avons déjà fait en première partie mais nous allons définir les composante que nous allons étudier dans cette compétence.

Dans notre enquête, nous avons choisi de travailler sur le texte descriptif car le procédé descriptif est étudié par l'apprenant chaque année que cela

soit en première, deuxième ou en troisième année secondaire. C'est aussi un procédé dont l'apprenant aurait besoin dans la majorité de ses écrits. Faire de la description est, également, une activité qui demande de la part de l'apprenant à être habile et maîtriser plusieurs compétences.

Avant de parler du texte descriptif, nous allons définir ce qu'est la description de manière générale.

- La description

La description est un procédé étudié par l'apprenant algérien dès ses premiers pas dans la langue française. La description a plusieurs rôles : décrire pour informer (donner des informations sur des personnages, des lieux...), décrire pour pousser l'autre ou bien le lecteur à imaginer quelqu'un ou quelque chose ou bien décrire pour mieux comprendre le déroulement d'une action.

La description est également un procédé qui a toujours existé même dans les écrits antiques. En effet, la description existait dans les récits et les narrations même ceux qui existaient il ya très longtemps, c'était pour faire des éloges de personnes, d'endroits célèbres, pour décrire aussi des guerres et des croisades. Voici un texte descriptif extrait de l'Odyssée d'Homère :

« Après avoir échappé aux Lotophages porteurs d'oubli, Ulysse et ses compagnons arrivent près de l'île des Cyclopes ; ils débarquent d'abord sur l'île déserte voisine, où ils se reposent. Le cœur navré de douleur, nous abandonnons ces côtes ; et bientôt nous arrivons au pays des orgueilleux Cyclopes, de ces hommes qui vivent sans lois, qui se confient aux soins des dieux, qui ne sèment aucune plante et ne labourent jamais la terre. Là tout s'élève sans semence et sans culture ; Jupiter, par ses pluies abondantes, fait croître pour ces géants l'orge, le froment et les vignes, qui, chargées de grappes, donnent un vin délicieux. Les Cyclopes n'ont point d'assemblées, ni pour tenir conseil, ni pour rendre la justice; mais ils vivent sur les sommets des montagnes, dans des grottes profondes, et ils gouvernent leurs enfants et leurs épouses sans avoir aucun pouvoir les uns sur les autres. En face du port et à quelque distance du pays des Cyclopes s'étend une île fertile couverte de forêts, où

naissent en foule des chèvres sauvages ; car les pas des hommes ne les mettent point en fuite. » Odyssée : le Cyclope (IX, 105-566) Traduction Barest 1842.

La description existe aussi dans la poésie. Nous trouvons énormément de poèmes qui privilégient ce procédé. Voici un extrait qui décrit une simple journée pluviale à Paris mais le poète (Hubert Haddad) le fait de manière très triste :

« Il pleut ce matin sur Paris

Des enfants gris portant des sacs

s'en vont dans les rues grises aussi

Les pigeons tombent comme des tuiles

sur les chaussées déchaussées de paris

Quel est ce ciel mal éveillé

où passent des immeubles noirs

Je suis assis dans un café

buvant un café noir aussi

Tous les témoins encore en vie

se pressent pour éviter la pluie

Une femme court derrière le temps

pour rattraper le bus ou la vie

Un homme s'éloigne dans l'autre sens

en relevant son col ou son âme

Partout se croisent indifférents

les témoins du petit matin gris
Ils jureront demain peut-être
de n'avoir pas vécu ce jour aujourd'hui
Un très haut fleuve m'emportera
s'il pleut mille ans sur paris
Vers l'estuaire je glisserai
pour gagner la pleine mer au Havre
Ô Sainte-Adresse où tout est gris
recevez cet heureux cadavre
Mille ans c'est trop pour une vie
Il pleut ce matin sur Paris »

Nous remarquons que dans ce poème, l'auteur a choisi un grand nombre de procédés comme l'utilisation des adjectifs qualificatifs, des verbes d'action et des conjonctions de coordination.

La description existe également dans les romans. Voici pour exemple une description d'une part de gâteau extraite du roman (1857) de Flaubert « Madame Bovary »:

« À la base, d'abord c'était un carré de carton bleu figurant un temple avec des portiques, colonnades et statuettes de stuc, tout autour, dans des niches constellées d'étoiles en papier doré; puis, se tenait au second étage un donjon en gâteau de Savoie, entouré de menues fortifications en angélique, amandes, raisins secs, quartiers d'orange; et enfin, sur la plate-forme supérieure qui était une prairie verte où il y avait des rochers avec des lacs de confitures et des bateaux en écales de noisettes, on voyait un petit Amour, se balançant à une escarpolette de chocolat, dont les deux poteaux étaient terminés par des boutons de rose naturelle, en guise de boules, au sommet. ».

La description est un procédé que l'élève pourrait rencontrer dans n'importe quel type d'écrits : poème, roman, fiche publicitaire, dépliant de voyage... et pour cette raison, nous avons préféré travailler sur ce genre de texte.

C'est un discours qui pourrait faire appel à plusieurs procédés comme l'utilisation des noms, des adjectifs qualificatifs, des conjonctions de coordination, des articulateurs logiques, à un vocabulaire bien précis, des comparaisons voire des métaphores.

C'est une compétence très intéressante car présente partout et dans tous les types de discours. Elle nécessite selon André Petitjean (2005 :78) :

- Un descripteur : implicite ou explicite (narrateur, personnage,...).
- Un décrit : qui est, à son tour, toujours présent et explicite, il peut être une personne, un objet, un paysage ou autre.

A. Petitjean ajoute que la compétence textuelle descriptive exige une dénomination (le thème central) et l'expansion qui correspond aux sous-thèmes.

Elle a plusieurs structures, nous retiendrons les plus importantes :

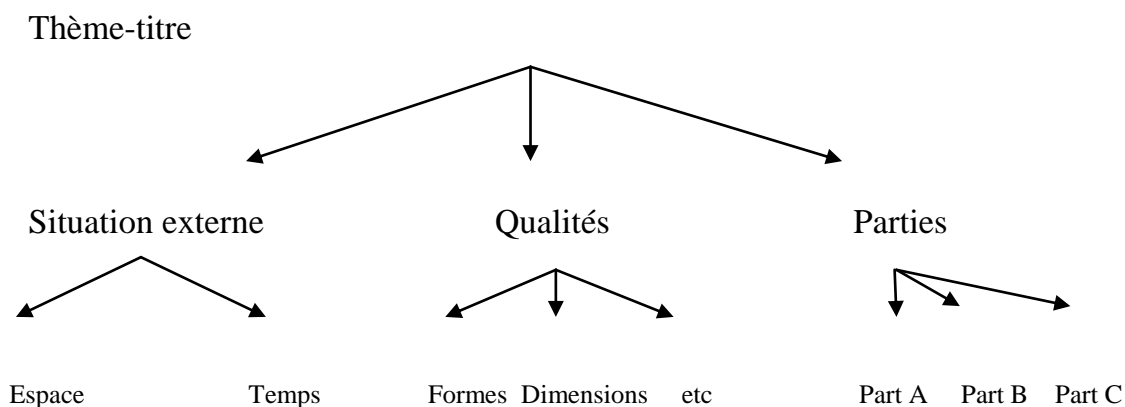
- **Structure logique** : Il s'agit de décrire ce qui est important.
- **Structure sémantique** : c'est une description qui se déroule autour d'un thème principal (une personne par exemple) et des thèmes secondaires (ses cheveux, sa taille, ses yeux...). C'est ce qui rend le récit cohérent et homogène.
- **Structure spatialisée** : de haut en bas, de près au loin, de gauche à droite... c'est une structure hiérarchisée.

Nous allons donc analyser le texte descriptif et nous allons insister sur quatre procédés que nous trouvons très importants :

- L'utilisation des adjectifs qualificatifs.
- L'utilisation des repères spatiaux.
- L'utilisation des verbes d'action.
- L'utilisation des articulateurs énumératifs.

Plusieurs théoriciens ont essayé de schématiser les procédés utilisés dans un texte descriptif. Dans ce qui suit, nous nous référons à deux théoriciens. Le premier est Ricardou (1973) alors que le second est J.M.Adam.

En effet, Ricardou a proposé le schéma suivant pour décortiquer le texte descriptif :



J.Ricardou analyse, donc le texte descriptif comme se constituant tout d'abord d'un thème-titre qui est la personne ou l'objet décrit. Ce thème-titre pourrait être analysé et segmenté :

- En parties (par exemple on décrit une personne, elle constitue donc le thème-titre, après on passe à la description du nez, des yeux (leurs formes, leurs couleurs...), la bouche, etc. ces derniers éléments constituent donc les parties).

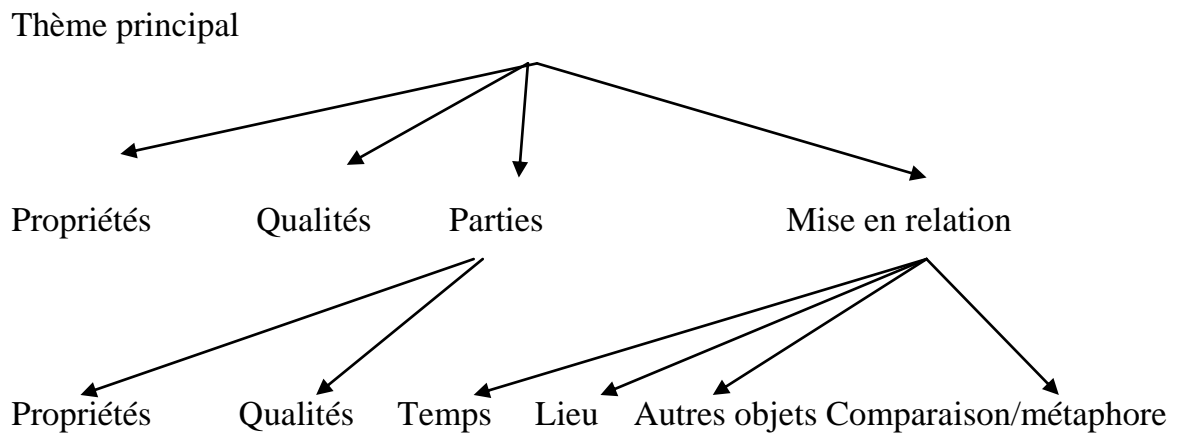
- En qualités (on pourrait, par exemple, évoquer les qualités de la personne (bonne, mauvaise, gentil, calme,...) ou bien ses formes (grosse, fine, maigre...)).
- On peut, également, enrichir cette description en précisant le lieu et le temps de la description.

Jean Michel Adam, que nous prenons ici comme référence s'est beaucoup inspiré de Ricardou et il a pu analyser minutieusement la compétence textuelle descriptive et cela dans plusieurs ouvrages.

Dans son ouvrage « les textes : types et prototypes » (2011 :24), il a donné une définition détaillée du texte descriptif qu'il définit comme suit :

« Une suite de phrases syntaxiquement correctes écrites selon des règles de cohérence interphrastique (...) le type descriptif est une structure où un sujet est posé. Le sujet de la description peut être un objet, un être, un événement, une situation, un concept, une procédure, un fonctionnement. Le type descriptif (...) déborde de la description traditionnelle de personnages ou de lieux. On peut décrire le sujet en nommant ses propriétés, ses qualités et ses parties (on peut aussi nommer les propriétés et les qualités des parties). On peut aussi décrire le thème par l'opération de mise en relation. Cette mise en relation consiste d'une part à situer le thème dans le temps, dans l'espace ou en fonction d'autres objets. ».

Voici, le schéma qui a été proposé par J.M.Adam et sur lequel nous nous appuyons dans l'analyse de notre corpus. C'est un schéma qui n'est, en réalité, qu'un approfondissement du schéma proposé par J.Ricardou :



J.M.Adam a repris, donc, le même schéma tout en l’approfondissant, en ajoutant le fait que les parties peuvent à leur tour être analysées. Il a ajouté, également, la notion de mise en relation qui peut se faire à travers la description du temps, du lieu ou à travers l’utilisation des métaphores et des comparaisons.

C’est une compétence essentielle, partout présente et pourtant elle n’est pas étudiée en détail au secondaire car on donne la priorité au texte explicatif et au texte argumentatif, deux types de discours étudiés chaque année par nos lycéens alors que le texte descriptif n’est étudié qu’à travers d’autres types de discours comme le texte narratif à titre d’exemple.

Voici les progressions annuelles des trois années du secondaires que nous avons pu consulter sur le site du ministère de l’éducation et qui justifient ce que nous venons d’avancer :

La Progression annuelle de la 1AS :

Projet I : *Exposer pour donner des informations sur divers sujets : les textes de vulgarisation scientifique.*

Séquence 01 : Contracter des textes.

Séquence 02 : Résumer à partir d'un plan.

Projet II : *Dialoguer pour se faire connaître et connaître l'autre*

(L'interview).

Séquence 01 : questionner de façon pertinente.

Séquence 02 : Rédiger une lettre personnelle.

Projet III : *Argumenter pour défendre ou réfuter un point de vue : la lettre ouverte.*

Séquence 01 : Organiser son argumentation.

Séquence 02 : S'impliquer dans son discours.

Projet IV : *Relater un événement en relation avec son vécu : Le fait divers.*

Séquence 01 : relater objectivement un événement.

Projet V : *Relater un événement fictif. La nouvelle réaliste.*

Séquence 01 : organiser le récit chronologiquement/ déterminer les forces agissantes.

Séquence 02 : Enrichir le récit par des énoncés descriptifs ou des dire.

Dans le programme de la 1AS, nous remarquons que le premier projet des consacré au texte explicatif, le deuxième à l'interview, le troisième au texte argumentatif, le quatrième au fait divers et le cinquième au texte narratif. Nous nous trouvons le texte descriptif qu'en dernier projet et cela juste pour enrichir le texte narratif, il n'est pas étudié en tant que type de discours à part entière.

La Progression annuelle de la 2 AS

Projet I : *Exposer pour démontrer ou pour présenter un fait, une notion, un phénomène : le discours objectif.*

Séquence 01 : Présenter un fait, une notion, un phénomène.
Commenter des représentations graphiques.

Séquence 02 : Démontrer et prouver un fait.

Projet II : *Argumenter pour plaider une cause ou la décréditer : le plaidoyer et le réquisitoire.*

Séquence 01 : Plaider une cause/ Dénoncer une opinion, un point de vue. Débattre un sujet d'actualité.

Projet III : *Relater pour se présenter un monde futur : la nouvelle d'anticipation.*

Séquence 01 : Rédiger un texte d'anticipation.

Séquence 02 : Imaginer et se présenter le monde de demain.

Projet IV : *Relater pour informer et agir sur le destinataire : le reportage/ le récit de voyage.*

Séquence 01 : Rédiger un récit de voyage.

Séquence 02 : produire un texte touristique à partir d'un reportage.

Dans le programme de la 2AS, nous faisons la même constatation : les deux premiers projets sont consacrés aux textes explicatif et argumentatif (deux types de textes déjà étudiés l'année précédente) alors que nous ne trouvons aucune importance accordée au texte descriptif (il pourrait

néanmoins être étudié en troisième et quatrième projet pour enrichir le texte narratif ou le récit de voyage. Il est donc laissé au second degré).

La Progression annuelle de la 3AS

Projet I : *Exposer des faits et manifester son esprit critique : document et texte d'histoire.*

Séquence 01 : Informer d'un fait d'histoire/ introduire un témoignage dans un fait d'histoire.

Séquence 02 : Analyser et commenter un fait d'histoire.

Projet II : *Le débat d'idées.*

Séquence 01 : S'inscrire dans un débat : convaincre et persuader.

Séquence 02 : Prendre position dans un débat : concéder ou réfuter.

Projet III : *Argumenter pour faire réagir : l'appel.*

Séquence 01 : comprendre l'enjeu de l'appel.

Séquence 02 : Inciter son interlocuteur à agir.

Dans le programme de la 3 AS, le texte descriptif pourrait être étudié au premier projet alors que le deuxième et le dernier projets sont consacrés au texte argumentatif étudié pour la troisième année.

3-b- La compétence interculturelle

Après avoir défini la description et après avoir cité les caractéristiques de la compétence textuelle descriptive et la place du discours descriptif dans le programme du secondaire, nous allons passer à la deuxième compétence étudiée : la compétence interculturelle

En introduisant la compétence interculturelle en classe, nous cherchons à enrichir les connaissances des apprenants par rapport à la culture française et agir sur des stéréotypes déjà installés.

La culture, comme nous l'avons présenté dans la première partie de notre travail englobe plusieurs composantes : attitudes, normes, valeurs, art, musique, style vestimentaire...

Dans notre travail, nous nous basons sur deux éléments culturels qui sont l'histoire et le folklore.

- **L'Histoire**

Le premier support introduit est une planche de bande dessinée qui décrit une personnalité qui a marqué l'histoire de France à savoir Philippe Le Bel.

Nous avons fait exprès de toucher ce point sensible qu'est l'histoire de France, c'est une démarche très osée de notre part parce que parler de l'histoire du pays chrétien qui a colonisé l'Algérie pendant des siècles dans des classes algériennes et avec des apprenants musulmans c'est quelque chose de très sensible et c'est la cause du refus de plusieurs enseignants pour faire cette expérience au sein de leurs classes. En effet, plusieurs enseignants refusent aborder cet aspect culturel dans leurs classes, cela pourrait causer une déstabilisation de l'enseignant mais aussi de l'apprenant car l'histoire est un des éléments importants qui construisent l'identité d'un individu et l'Algérie mise beaucoup sur cela en accordant une grande importance à l'histoire algérienne dans la conception des programmes des différents paliers. La culture de cet autre est la culture du colonisateur, de l'ennemi. Par contre c'est aussi une culture considérée par beaucoup de gens comme meilleure voire supérieure à la nôtre ce qui crée un sentiment d'infériorité et de complexe, les enseignants pourraient avoir peur d'une

déculturation car l'apprenant croyant que la culture française est meilleure que la sienne préférerait s'élever à cette culture autre et oublier la sienne.

- **Le folklore**

Le folklore désigne, selon le dictionnaire le Larousse (2006 : 473) « un ensemble de manifestations culturelles (croyances, rites, contes, légendes, fêtes, etc) et particulièrement la littérature orale des sociétés sans écritures ». Effectivement, le folklore est un ensemble de traditions et de coutumes transmises d'une génération à une autre et très souvent oralement.

C'est un terme dérivé de l'anglais : *folk* qui signifie le peuple et *lore* qui désigne la connaissance, c'est donc la connaissance du peuple.

En réalité c'est un terme inventé par W.J. Thoms en 1846 et qui a eu beaucoup de difficultés à se trouver une place au sein de la langue française car d'autres appellations étaient employées à cette période-là notamment celle de « tradition populaire » et de « traditionnisme », ce dernier terme très privilégié par Carnoy et Beaupaire-Fromet (1990 :40) :

« Il y eut même jadis des discussions assez vives à ce sujet. On tenta pendant longtemps de « boycotter » (autre mot anglais lui aussi introduit dans notre langue !) folklore et ses dérivés ; mais tradition, traditionnisme et traditionnisme pouvaient prendre parfois un sens politique ; ils pouvaient signifier aussi, non pas seulement l'étude des mœurs et coutumes traditionnelles, mais une attitude mentale et politique par laquelle on opposait la tradition, ou telle tradition particulière, à ce qu'on regardait comme son contraire, les innovations. Et comme la tradition augmente sans cesse, puisque les années coulent, alors que les innovations s'opposent toujours à elle du fait même qu'elles sont du nouveau, non encore classé dans des cadres établis, ce risque d'une confusion était fort désagréable à ceux qui désiraient étudier les faits populaires en dehors de tout système politique. On peut voir un phénomène du même genre à propos du régionalisme, lequel touche au folklore par maints côtés, mais comprend aussi l'étude d'autres éléments de la vie populaire, comme les éléments économique, démographique, urbaniste, etc. ».

C'est un terme assez récent pour désigner un phénomène qui a toujours existé, le folklore englobe non seulement les contes et les récits populaires mais aussi les rites, la musique, les légendes, les danses et mêmes les habitudes d'un peuple ou d'une région déterminés :

« On voit que le domaine du folklore embrasse, de nos jours plusieurs branches qui touchent à l'étude de la littérature et à la linguistique, à l'étude de la musique comme à celle de l'art décoratif. Par suite, les frontières du folklore ne sont pas toujours tracées très exactement. On lui en a fait un reproche. Mais si l'on veut essayer de tracer les limites exactes de n'importe quelle autre science qui traite des activités humaines, on verra que l'obstacle est partout le même. ».Gennep (1924 :55)

En tant que discipline, le folklore est apparu au 18^{ème} siècle en Angleterre tandis qu'en France ce n'est qu'au 19^{ème} siècle bien que c'est un phénomène qui a toujours existé. En effet, Gennep considère Pausanias comme le précurseur du folklore car ce dernier est considéré comme la première personne ayant fait une enquête folklorique et cela en traversant et en décrivant minutieusement plusieurs villes et endroits de la Grèce.

Revenant à notre première idée ; nous avons dit plus haut dans notre travail que le folklore n'est apparu en France qu'au 19^{ème} siècle, c'est donc une discipline qui a eu beaucoup de retard pour se frayer un chemin et cela est dû aux énormes critiques qui ont été faites et ont brisé son essor :

« Tylor avoue que les traditions populaires seraient à bon droit blâmables ; P. Sébillot considère, avec une certaine indulgence, les paysans européens de son siècle comme des « païens innocents ». Freud, quant à lui, l'associe à la névrose. »¹⁹

Effectivement, parmi les critiques qui ont été adressées au folklore en tant que discipline et en tant que science sont son manque de rigueur et d'objectivité ainsi que l'absence de méthodologie. Jamais vu d'un œil

¹⁹ Ibidem.

sérieux, dénié longtemps en tant que composante historique et encore plus comme une science, le folklore était toujours marginalisé et considéré comme faisant partie de l'archaïsme :

« Aucun ethnologue contemporain n'oserait s'avouer folkloriste. C'est même avec difficulté que l'ethnologie française reconnaît le folklore comme une étape historique, un peu honteuse, de l'étude des sociétés et des cultures de l'Europe. Elle lui dénie toute valeur scientifique et se rallie à l'usage courant et péjoratif du terme. ».²⁰

Gennep répond à ces critiques en considérant le folklore comme une science à part entière qui ne se limite pas à l'évocation de certaines histoires et légendes mais c'est une science vaste et riche qui touche à plusieurs domaines :

« Le domaine que j'assigne ici au folklore est bien plus étendu que celui qu'avaient admis les premiers « traditionnistes », qui ne regardaient comme « transmis par la tradition » que les contes et légendes, les chansons, les croyances et observances, les pratiques de sorcellerie, etc. Le progrès de notre science nous a contraints d'y ajouter l'étude de toutes les cérémonies, des jeux et des danses, du culte populaire des saints, de la maison et du village, des ustensiles de ménage, des outils de toute sorte, des arts mineurs et majeurs, des institutions créés par le peuple ou survivant de périodes anciennes, enfin des manières de sentir et de s'exprimer qui différencient le « populaire » du « supérieur ». ».²¹

Pour ceux qui considèrent le folklore comme archaïque, Gennep répond que n'importe quel phénomène ou fait récent a des antécédents et que toutes les sciences étudient des phénomènes nouveaux en se basant sur des éléments du passé, de plus le folklore étudie des faits vivants comme les traditions, les coutumes, les cérémonies... qui ont existé dans le passé mais qui existent toujours.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ibidem.

Pour ceux qui reprochent au folklore le manque de méthode, Gennep conteste cela en précisant que le folklore n'a pas une mais plusieurs méthodes parmi lesquelles :

La méthode d'observation : Observer des faits qui existent, qui sont en apparition, en évolution ou en extinction.

La méthode historique : Revenir à la source du phénomène, c'est revenir à son passé et à son histoire, ce qui permet une meilleure compréhension.

La méthode biologique : Gennep compare le folkloriste au zoologiste ou le botaniste, ils étudient tous des phénomènes vivants dans des milieux vivants.

La méthode comparative : Gennep incite à l'étude des patrimoines culturels de différentes régions, de les comparer, de déceler les divergences et convergences, de trouver les causes de ces dernières mais cela reste une proposition et ce domaine reste plus ou moins vierge.

4- Eléments utilisés

Le premier support utilisé en classe est une planche de bande dessinée : nous cherchons à travers l'introduction de ce support présenter, expliquer et décrire une personnalité historique française, d'amener l'apprenant à la connaître. Il s'agit de préparer les apprenants à l'altérité, à l'ouverture à l'autre, au respect et de les éloigner de l'ethnocentrisme et de l'enfermement sur soi. De cette façon, nous aurons installé une compétence interculturelle en classe. Le deuxième objectif est celui d'amener les apprenants à faire un texte descriptif de la personnalité évoquée dans la planche.

La bande dessinée que nous avons choisi d'utiliser, intitulée « *La chevalerie Philippe Le Bel* » est extraite de la collection « *Histoire de*

France en Bd », écrite par Jean Olivier et Raymond Poivet, édition Larousse.1977 et la planche utilisée en classe décrit justement cette personnalité : Philippe le Bel.

En effet, Philippe IV fils de Philippe III le Hardi , appelé Philippe le Bel pour sa grande beauté est né en 1268 et décédé en 1314. Il a été roi de France à l'âge de dix sept ans et il a régné de 1285 à 1314. Il a fait de la France un état puissant et prospère, considéré comme un des rois moderne, il fait passer la France d'un état féodal à une monarchie rigoureusement organisée.

Le deuxième support utilisé est une vidéo. Nous allons, effectivement, présenter aux apprenants une vidéo qui décrit une danse folklorique française. Nous avons choisi cet extrait parce qu'il contient plusieurs éléments culturels : musique, instruments de musique traditionnels différents des nôtres, vêtements traditionnels...ce sont, également, des éléments attirants et motivants qui pourraient pousser l'apprenant à faire preuve d'une description créative.

C'est une vidéo filmée le 17 novembre 2012 au théâtre de l'UNESCO à Paris. Elle décrit des danses folkloriques de régions différentes parmi lesquelles :

- Anjou : région historique et culturelle française située au département de Maine-et-Loire et qui a pour capitale Angers.
- Le dauphiné situé au sud-est de la France.
- Trégor : situé au nord-ouest de la Bretagne et qui a pour capitale Tréguier.
- La Bretagne : située à l'ouest de la France.
- L'Auvergne : situé au massif-central et qui a pour ville principale Clermont-Ferrand.
- Le Bourbonnais appelé aussi le duché de Bourbon, situé au département de l'Allier et qui a pour chef-lieu Moulins.

- Corrèze : situé au sud-ouest de la France.
- Vendée : département français situé au nord-ouest de la France.

A travers cet extrait, les apprenants vont découvrir plusieurs régions méconnues de France et en même temps découvrir que les Français ont aussi des tenues et des instruments de musique traditionnels.

Effectivement cet extrait décrit des danseurs et des danseuses vêtus de tenues traditionnels (pantalons, vestes, gilets, cravates en nœud, chapeaux, chaussures...pour les hommes. Robes, tabliers, châles, chaussures, coiffes, jupons, pantis et vestes pour les femmes.). Il décrit, également des instruments de musique tels que : la harpe, les violons, la flûte, l'accordéon et la cornemuse.

5- Démarche de l'enquête

Dans notre travail, nous avons opté pour la démarche comparative car nous pensons que cette démarche rend les résultats plus concrets et plus sûrs.

Nous avons, comme nous l'avons avancé insu, deux objets d'étude à savoir la compétence scripturale et la compétence interculturelle. Nous allons, donc, comparer une production écrite à partir d'une consigne ou un sujet d'expression écrite (type de production écrite le plus classique et prisé par beaucoup d'enseignants), une production écrite à partir d'une bande dessinée et une production écrite à partir d'une vidéo et voir dans quel cas l'apprenant fait le plus de progrès.

Ensuite, nous voudrions analyser l'attitude des apprenants face à la culture française avant et après l'introduction de ces deux supports et voir s'il y a un changement ou pas.

6- Contexte de l'étude

Notre enquête s'effectue dans la wilaya de Sidi Bel Abbès en Algérie, au lycée Hocini Hocine, un lycée connu et très fréquenté par nombreux élèves et qui se situe au quartier des quatre cents logements.

Pourquoi avoir choisi ce lycée ? Tout simplement parce que nous avons trouvé dans ce lycée une enseignante qui a bien aimé nous recevoir et d'effectuer notre enquête dans ses classes.

Pourquoi parler de contexte d'étude ? Parce que le lieu où se fait l'enquête est très important, voire déterminant.

Effectivement, nous pourrions faire la même enquête, procéder aux mêmes démarches mais les résultats seront différents, la raison est le fait que le contexte n'est pas le même.

Nous pourrions, également, faire la même enquête dans une seule wilaya mais dans des quartiers différents : le résultat ne sera pas le même car les apprenants vivent dans des quartiers différents, des milieux sociaux différents, ils ont des attitudes différentes et des mentalités différentes ce qui justifie la différence dans les résultats.

Parfois dans le même lycée mais dans des classes différentes (scientifique, lettres, gestion...) nous trouvons une différence dans le résultat. Voilà pourquoi nous insistons sur la notion de contexte car elle est très pertinente.

Comme nous l'avons dit auparavant, notre enquête s'effectue en Algérie, ce pays qui a une grande histoire avec la France et la langue française.

En Effet, l'Algérie a connu une large et interminable période de guerre, une guerre qui a stigmatisé beaucoup de personnes et qui a laissé beaucoup de séquelles même par les jeunes générations qui n'ont pas connu la vraie douleur de la guerre mais ils vivent une douleur transmise par leurs parents et leurs grands parents.

L'Algérie est, également, un pays qui n'a pas su donner un statut exact et fixe à cette langue. Considérée parfois comme une langue seconde, parfois comme une langue étrangère ou langue vivante, la langue française

ne sait pas où se situer .Nous assistons à une large arabisation dans les paliers primaire, moyen et secondaire alors qu'à l'université tout fonctionne en français notamment les filières scientifiques. Peut-on, donc, toujours la considérer comme une langue étrangère ? Telle est la question posée et à laquelle, nous essayerons de trouver une réponse dans ce qui suit.

6-a- Statut de la langue française en Algérie

L'Algérie n'a jamais eu une relation stable et sereine avec le français car qui dit langue française dit la France et qui dit France dit colonisation, torture, souffrance et assimilation.

En effet, la France pour assurer sa présence et sa possession du territoire algérien a suivi une stratégie d'assimilation et d'acculturation :

« L'acculturation est donc une opération qui se déroule en deux temps: le temps de la déculturation, c'est-à-dire de la vidange, et le temps de l'enculturation c'est-à-dire du remplissage culturel, si l'on peut dire; étant entendu que les deux moments sont concomitants, reliés dialectiquement, et aussi importants l'un que l'autre ; cela va de soi. » Mezouar (2007 :17).

Le jeune algérien qui avait la chance de faire des études, il les faisait en français et sur la France (littérature française, grammaire française, histoire française...) la langue française est omniprésente et dominante :

« Dès les premières années de colonisation, une entreprise de désarabisation et de francisation est menée afin de parfaire la conquête du pays » (Ibrahimi, 1995 : 82).

Au lendemain de l'indépendance, L'Algérie a voulu se réaffirmer et imposer de nouveau son identité longtemps négligée et écrasée de la part du colonisateur, une identité algérienne, musulmane et arabe. La réaction automatique et la plus logique dans cette période semblait d'instaurer un nouveau système basé sur l'arabisation :

« Notre langue structure notre identité en ce qu'elle nous différencie de ceux qui parlent d'autres langues et ce qu'elle spécifie notre mode d'appartenance (les langues sont propres aux pays auxquels nous appartenons) et de sociabilité (les

langues sont faites aussi d'accents, d'idiolectes, de particularités sociales, de langage et d'énonciation » (Lamizet. 2000 :56)

G. Grandguillaume a aussi traité de ce sujet dans son article « La francophonie en Algérie » (2004 :22):

« Le gouvernement algérien voulait réaliser la face culturelle de l'indépendance en mettant à la place de la langue française la langue arabe, non pas la langue parlée mais la langue arabe standard issue de l'arabe coranique, ce fut l'objectif de l'arabisation ».

L'arabisation de s'est pas faite du jour au lendemain mais elle s'est faite progressivement en passant par plusieurs étapes.

K.T.Ibrahimi a retracé dans son ouvrage « *Les algériens et leur(s) langue(s)* » (1995 :420) les étapes de l'arabisation dont voici les plus importantes :

« en 1963, la langue arabe est installée dans écoles primaires (dix heures d'arabe et trente heures de français.

En 1964, une arabisation totale de la première année primaire, le gouvernement algérien commence à recruter des enseignantes de langue arabe notamment des égyptiens.

En 1967, arabisation de la deuxième année primaire et instauration d'une section arabe dans les facultés de droit.

En 1968, la fonction publique est arabisée ainsi que la création d'une licence d'histoire en arabe.

En 1970, Une arabisation totale du primaire et du secondaire.

En 1976, l'arabisation de l'état civil, des noms de rues et des plaques d'immatriculation.

En 1990, une obligation de l'utilisation de l'arabe dans les documents écrits. »

Malgré les efforts de l'Etat pour instaurer la langue arabe en tant que langue de l'école et des établissements, plusieurs algériens restent attachés à la langue française et ne la considèrent pas comme une langue de colonisation et d'oppression mais plutôt comme le dit Kateb Yacine dans sa célèbre expression comme *un butin de guerre*.

Effectivement, la langue française reste très présente en Algérie, Elle est enseignée dans les écoles primaires à partir de la troisième année, beaucoup pour ne pas dire la majorité des filières universitaires sont enseignées en français surtout es filières scientifiques et techniques, la majorité des établissements publics fonctionne en français (poste, banque...):

« Sans être la langue officielle, la langue française véhicule l'officialité. Sans être la langue d'enseignement, elle reste la langue de transmission du savoir. Sans être la langue identitaire, elle continue à façonner l'imaginaire culturel collectif de différentes formes et par différents canaux. Et sans être la langue d'université, elle est la langue de l'université. Dans la quasi-totalité des structures officielles de gestion, d'administration et de recherche, le travail s'effectue encore essentiellement en langue française. » Sebaa.(2002 :85).

Sebaa, et dans le même ouvrage continue à avancer que :

« La réalité empirique indique que la langue française occupe en Algérie une situation sans conteste, unique au monde. Sans être la langue officielle, elle véhicule l'officialité, sans être la langue d'enseignement, elle reste une langue de transmission du savoir, sans être la langue d'identité, elle continue à façonner de différentes manières et par plusieurs canaux, l'imaginaire collectif. Il est de notoriété publique que l'essentiel du travail dans les structures d'administration et de gestion centrale ou locale, s'effectue en langue française. Il est tout aussi évident que les langues algériennes de l'usage, arabe ou berbère, sont plus réceptives et plus ouvertes à la langue française à cause de sa force de pénétration communication elle. » (Sebaa, Culture et plurilinguisme en Algérie)

Faut-il, donc, qualifier la langue française comme étrangère ? Peut-on dire que la volonté de l'Etat d'arabiser tout les secteurs a réussi.

Pour plusieurs spécialistes, la persistance de la langue française avec force dans la société algérienne est le grand indicateur de l'échec de l'arabisation :

« Cette première expérience qui était plus une pâle "orientalisation" qu'une véritable arabisation du système éducatif, s'est avérée incapable de répondre à une attente linguistique solidement ancrée dans une exigence de modernité, d'une part, et de satisfaire une demande sociale d'expression de substitution, sous forme de remplacement de l'usage de la langue française par l'usage d'une langue arabe algérienne évoluée, d'autre part.»²²

L'échec de l'arabisation conduit, également, à une crise identitaire linguistique mais aussi un échec dans les deux langues (l'exemple le plus concret est celui de l'élève qui fait la connaissance des langues pour la première fois, cet élève ne fait pas la connaissance d'une seule langue étrangère qu'est le français mais d'une deuxième langue étrangère qu'est l'arabe classique, une nouvelle langue qui a d'autres codes totalement différents de sa langue maternelle qu'est l'arabe dialectal ou le tamazight dans certaines régions.

Parmi les autres conséquences négatives de l'arabisation est ce conflit constant entre arabisants et francisants :

« Se manifeste socialement sous la forme d'une lutte sourde, parfois très tumultueuse, entre arabisants et francisants à tous les niveaux de la hiérarchie sociale et administrative. Sous l'apparence d'une guerre linguistique se profile une lutte des élites pour sauvegarder ou améliorer leur statut dans l'administration et pour le contrôle du pouvoir. [...] La langue n'est plus perçue comme moyen de communication remplissant, entre autres choses, une fonction sociale déterminée. Elle est devenue un critère d'appartenance idéologique.» A. Dourari, (2003)

D'après ce que nous avons pu avancer, il est évident que le statut de la langue française demeure ambigu :

« Son statut réel en Algérie demeure ambigu. Même s'il est qualifié de langue étrangère, il continue d'être une langue de travail et de communication dans différents secteurs (vie économique, monde de l'industrie et du commerce, l'enseignement supérieur, laboratoires de médecine et de pharmacie, médias, etc. » Belatrache H (2009 :107)..

²² Ibidem.

Toute cette incertitude, tout ce malaise face à la langue française se répercute sur l'élève algérien. C'est un malaise transmis ou bien par les parents ou les grands-parents, par les médias ou tout simplement par l'observation de l'élève qui peut être parfois très pertinente.

Ce contexte influence, donc, énormément notre enquête, surtout pour le fait que nous avons ciblé dans notre travail un point très sensible qu'est la culture. Est-ce que nos apprenants vont être ouverts face à cette expérience ou resteront-ils restreints ?

6-b- Le système éducatif algérien

Le système éducatif algérien est très influencé par l'histoire mouvementée de ce pays. C'est un système qui a connu d'énormes changements et pas n'importe lesquels, ce sont des changements radicaux. Dans cette partie de travail, nous envisageons de survoler de manière rapide les principales étapes ou réformes qui ont marqué notre système éducatif, cela nous paraît important puisque les changements qui ont touché ce système sont déterminants par rapport à l'explication du contexte d'étude.

En effet, pendant la colonisation, la langue dominante, à vrai dire la seule langue à l'école était la langue française. Les rares Algériens qui avaient droit à l'instruction, le faisaient en français et sur la France. En effet, on étudiait l'histoire, la géographie, la littérature...de la France quant à la langue arabe, les Algériens l'apprenaient clandestinement dans les mosquées et les endroits destinés à l'enseignement religieux :

« Dans ces écoles, les élèves recevaient d'un maître français (directeur de l'école), des enseignements en langue française, alors que les enseignements en langue arabe et l'enseignement religieux étaient dispensés par un maître adjoint indigène formé dans le système d'enseignement traditionnel. L'enseignement en langue française, délivré par un maître français, introduisait dès le primaire l'enseignement de l'histoire, la géographie, de l'arithmétique et des sciences de la nature. ». Kateb (2005 :20).

Cette politique éducative rejoignait la politique de colonisation exercée par la France et qui avait comme premier objectif le déracinement de l'Algérien et sa privation de tous ses repères d'identité et d'appartenance, c'était, selon Rimbaud, une politique d'acculturation qui a puisé partout ses moyens, entre autres l'école :

« La première conquête de l'Algérie a été accomplie par les armes et s'est terminée en 1871 par le désarmement de la Kabylie. La seconde conquête a consisté à faire accepter par les indigènes notre administration et notre justice. La troisième se fera par l'école : elle devra assurer la prédominance de notre langue sur les divers idiomes locaux. ».

Après l'indépendance, en 1962, faute de moyens matériels et humains, l'école algérienne a continué dans la même trajectoire. L'enseignement était bilingue mais c'est toujours la langue française qui dominait car c'était la langue d'enseignement de toutes les matières scientifiques.

En 1976, le système éducatif algérien était bouleversé et très chamboulé par la politique d'arabisation. Ses principaux objectifs consistaient dans la restauration de la langue arabe comme langue officielle et unique de l'enseignement en Algérie (la langue française est passée du statut de langue d'enseignement de la majorité des matières, donc d'un statut très important au statut de langue étrangère) et l'algérianisation des contenus, des moyens pédagogiques et surtout des manuels scolaires.

Chercheurs et critiques ont considéré que l'Algérie a eu recours à cette politique d'arabisation pour s'affirmer et réagir contre le colonialisme français qui a duré des siècles.

Beaucoup explique l'échec de cette réforme par rapport à cette cause et aussi par rapport au fait que, manque de personnels qualifiés en langue arabe, l'Algérie a eu recours aux enseignants arabisants du Moyen-Orient qui sont également considérés comme une des causes de la baisse de niveau connues à cette période.

Selon le bulletin officiel du Ministère de l'éducation nationale (1995 :44), cette politique d'arabisation avait quatre objectifs principaux :

« a- Donner une culture scientifique et technique à la fois concrète d'un haut niveau.

b- Initier aux lois régissant le processus de la production matérielle et les mécanismes qui déterminent les rapports sociaux.

c-Assurer la liaison entre les connaissances scientifiques et leurs prolongements technologiques et pratiques, entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action.

d- Jeter les bases générales de la motivation professionnelle à travers une éducation qui prépare à la vie active. ».

Grâce à cette réforme, on a pu instaurer une école fondamentale qui, comme nous l'avons avancé insu, se caractérisait par l'algérienisation des contenus et des moyens utilisés en classe, par la focalisation sur la religion islamique, l'histoire révolutionnaire et la culture algériennes. C'était également une école gratuite, polytechnique et obligatoire pour toutes les tranches sociales.

A cette période, le système éducatif se scindait en trois paliers :

- Le système primaire : de la 1 AF à la 6 AF.
De la 1 AF à la 3 AF : les matières enseignées sont : l'arabe, les mathématiques, l'éducation artistique, les sciences islamiques et l'éducation sociale.
De la 4AF à la 6AF : Introduction de nouvelles matières scientifiques telles que les sciences physiques, biologiques et technologiques. L'apprenant découvre également une première langue étrangère : la langue française.
- Le deuxième cycle est composé de trois années (de la 7 AF à la 9 AF), il est concrétisé par le certificat de BEF :

Ce deuxième cycle se caractérise par l'approfondissement et l'élargissement des connaissances acquises au premier cycle. Il se distingue également par l'introduction d'une deuxième langue étrangère qui est la langue anglaise.

- Le dernier palier est le secondaire composé de trois années, dans ce cycle les apprenants se voient orientés vers différentes filières selon leurs résultats et leurs choix.

H. Bouari (2014 :37) a analysé le système éducatif algérien fondamental et elle a pu déceler des avantages et des inconvénients, ces derniers qui ont contribué à l'apparition d'une autre réforme.

Parmi les avantages, nous retiendrons les plus importants :

Cette réforme a assuré une prolongation et une unification dans l'enseignement et cela grâce à la langue arabe alors qu'auparavant, l'enseignement se faisait dans deux langues différentes.

C'est aussi une réforme qui a pu présenter une multitude d'habiletés possibles et une rentabilité surtout au premier palier.

Tandis que pour les inconvénients (2014 :38), Bouari a avancé que :

- Ce système a certes présenté une variété dans les habiletés mais également une complexité dans le programme de plusieurs matières.
- C'est un système qui cherchait le changement dans le contenu le matériel utilisés mais on constatait un manque énorme d'outils didactiques, ce qui a contribué par conséquent à la surcharge des classes et des programmes.
- C'est également un enseignement qui se caractérisait par la séparation totale avec la société, c'est d'ailleurs l'une des grandes critiques faites à ce système.

Pour résumer ce que nous venons d'avance, nous citons A.Djebbar (2007 :35) qui donne son avis sur le système fondamental comme suit :

« Dans le secteur éducatif, le point essentiel de la réforme de 1976 est l'arabisation totale des enseignants. L'élément important de cette option, au-delà de l'affirmation de la prééminence de la langue nationale, est l'uniformisation du système éducatif qui était, auparavant, une juxtaposition de deux systèmes, à travers deux langues d'enseignement. La première conséquence de l'application de la réforme a concerné les langues étrangères et plus particulièrement la langue

française qui allait désormais être enseignée à partir de la quatrième année de primaire mais qui, dans la pratique a été progressivement marginalisée par le ralentissement de la formation des enseignants et l'encouragement des professeurs de français à se convertir à d'autres disciplines (...) la seconde conséquence, plus grave est (...) l'accélération de la baisse du niveau des contenus des enseignements, de l'évolution de la pédagogie vers l'apprentissage passif et de la politisation ou l'idéologisation de certaines matières, comme la littérature et l'histoire. ».

La réforme de l'année 2003 est la réforme mise en vigueur en ce moment dans le système éducatif algérien. C'est une réforme qui est venue en réaction à la précédente et qui se caractérise par l'application de l'approche par compétences définie par le référentiel général des programmes (p 17) comme suit :

« L'approche par compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir. Dans cette approche, l'élève est entraîné à agir (chercher l'information, organiser, analyser des situations, élaborer des hypothèses, évaluer des solutions...) en fonction des situations-problèmes choisies comme étant des situations de vie susceptibles de se présenter à lui avec une certaine fréquence. ».

A partir de cette citation, nous pouvons constater que cette réforme avait pour objectifs :

- D'augmenter l'efficacité du système éducatif.
- De prendre en considération la dimension sociale de l'enseignement/apprentissage.
- La mise en situation grâce aux situations-problèmes.
- Focalisation sur l'apprenant, ce dernier qui est devenu le centre du processus de l'enseignement/apprentissage.
- Donner de l'importance aux compétences transversales.

- Donner de l'importance aux finalités en introduisant le concept du curriculum.²³
- Revenir sur la formation des enseignants et améliorer l'encadrement.
- Insister sur l'importance des langues nationales (l'arabe et le tamazight) tout en s'ouvrant sur les langues étrangères et leur redonner leur place importante dans l'enseignement/apprentissage.
- Introduire les TIC en classe.

Bref, c'est une réforme nouvelle qui paraît efficace et qui cherche à allier savoir, savoir-faire et savoir-être.

Cependant, c'est une réforme qui demeure aussi très critiquée dans plusieurs points. Comme référence, nous avons choisi Z.Hassani qui a pu lister quelques critiques faites concernant la réforme 2003 (2013 :61), nous citons :

- « la non-faisabilité systématique » : beaucoup d'enseignants avouent ne pas utiliser l'approche par compétences en classe parce qu'ils ne disposent pas des moyens, des connaissances et des conditions nécessaires pour le faire.
- « Elle complexifie au lieu de simplifier » : plusieurs enseignants préfèrent l'approche par objectifs car ils la trouvent plus simple et plus efficace.
- « C'est un appauvrissement du savoir » : en laissant l'apprenant construire son savoir de manière autonome, on restreint le rôle de l'enseignant à un simple guide et à un orientateur.
- Beaucoup d'enseignants voient dans l'approche par compétence une « rupture douloureuse » et comme un instrument de soumission de l'école à la « diktat ».

²³ Le curriculum, référence essentielle pour chaque enseignant, est défini par :

- Landsheere. G (1991 :169) : un curriculum désigne les expériences de vie nécessaires au développement de l'élève, développement qui exige aussi l'appropriation de savoirs, d'habiletés, mais qui s'opère en fonction de l'apprenant et des fins poursuivies ».
- Demeuse.M (2006) : « Le curriculum est la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage ainsi que les modalités et moyen d'évaluations des acquis des élèves. Il désigne , donc, l'ensembles des dispositifs qui, dans le système scolaire, doit assurer la formation des apprenants ».
- Iwanska (1979 :243) : « un curriculum est un outil permettant la transmission plus ou moins systématique d'une certaine portion d'un patrimoine culturel d'une population à une autre ».

Pour résumer notre enquête de terrain, nous précisons que le premier support utilisé en classe est une planche de bande dessinée : nous cherchons à travers l'introduction de ce support présenter, expliquer et décrire une personnalité historique française, d'amener l'apprenant à la connaître et à la respecter. Il s'agit de préparer les apprenants à l'altérité, à l'ouverture à l'autre, au respect et de les éloigner de l'ethnocentrisme et de l'enfermement sur soi. De cette façon, nous aurons installé une compétence interculturelle en classe. Le deuxième objectif est celui d'amener les apprenants à faire un texte descriptif de la personnalité évoquée dans la planche.

Le deuxième support utilisé est une vidéo. Nous allons, effectivement, présenter aux apprenants une vidéo qui décrit une danse folklorique française. Nous avons choisi cet extrait parce qu'il contient plusieurs éléments culturels : musique, instruments de musique traditionnels différents des nôtres, vêtements traditionnels...ce sont, également, des éléments attirants et motivants qui pourraient pousser l'apprenant à faire preuve d'une description créative.

Chapitre II : Résultats de l'enquête qualitative

Dans cette partie des résultats, nous allons présenter, en premier lieu, les résultats obtenus des productions écrites d'un texte descriptif à partir d'une consigne, d'une planche de bande dessinée et d'un extrait de vidéo. Il est clair, donc, que nous allons opter pour une démarche comparative entre les trois types de production et voir si les hypothèses présentées au début de notre travail vont être confirmées ou infirmées. Nous allons, bien évidemment, passer à une enquête qualitative.

1- Première expérience : Rédiger un texte descriptif à partir d'une consigne

Dans cette première expérience, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte descriptif à partir d'une consigne²⁴ précise, écrite au tableau, méthode traditionnelle, utilisée par la quasi-totalité des enseignants.

Effectivement, dans cette première expérience, nous avons choisi la méthode la plus ordinaire et la plus classique à faire une production écrite à savoir la présentation d'une consigne. à travers notre propre expérience et à travers nos échanges avec les autres enseignants de la même matière, nous avons pu confirmer que c'est la seule et unique méthode prônée dans les

²⁴ Une consigne est définie dans le dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation (2007 : 72) comme suit : « la consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : Qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ? Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs. ».

P.Meirieu (1991 :183) considère qu'il y a plusieurs types de consignes parmi lesquelles :

- Les consignes-buts : qui précisent un but ou un objectif à atteindre (le cas de notre exercice).
- Les consignes-procédures : précisent la procédure à suivre, elles laissent une certaine liberté à l'apprenant (un plan à suivre par exemple).
- Les consignes-structures : insistent sur un élément ou une remarque précise (attention à..., choisir une seule réponse, etc.).
- Les consignes critères : à travers ce genre de consignes, l'apprenant connaît déjà les critères du résultat auquel on est sensé aboutir.

sujets des devoirs et des examens, et cela même dans les examens officiels tels que le baccalauréat et le BEM.

1-a- Préparation à la production écrite

La consigne proposée est la suivante : « faites la description d'une personnalité que vous aimez bien ».

Notre première expérience consiste, donc, à une production écrite à partir d'une consigne.

Le niveau : 2 AS. Sciences expérimentales/Gestion et économie.

Temps : deux heures.

Séance : production écrite.

Compétence visée : Amener l'apprenant à rédiger un texte descriptif à partir d'une consigne.

Déroulement de la séance :

Nous avons commencé cette première séance par poser des questions orales aux apprenants et cela, tout d'abord, pour établir le contact puisqu'ils ne sont pas habitués à nous et à notre méthode de travail, pour instaurer un bon climat et également pour vérifier leurs connaissances et pré-requis par rapport au texte descriptif.

Les questions posées oralement étaient :

- Qu'est-ce qu'un texte descriptif ?
- Quels sont les procédés utilisés dans la description ?
- Avez-vous déjà écrit un texte descriptif ?

Les réponses des apprenants étaient, pour la majorité, rassurantes, tous les apprenants connaissent ce qu'est un texte descriptif car il l'ont déjà étudié

dans leur cursus scolaire et tous les apprenants affirment qu'ils ont eu l'occasion d'écrire un texte descriptif au moins une fois.

Quant aux procédés utilisés, les apprenants ont évoqué la description d'une personne, les couleurs, la taille...

La deuxième étape était l'écriture de la consigne, que nous avons déjà citée, au tableau, nous avons demandé à un ou deux apprenants de lire la consigne à haute voix ensuite, nous avons dégagé les mots-clés pour être sûr que tout le monde a bien compris ce qu'il faut faire.

Nous avons expliqué minutieusement la consigne donnée et comme dernière étape, nous avons demandé aux apprenants de commencer à faire leurs productions écrites aux brouillons, c'est ce qui est appelé le premier jet²⁵. Nous avons consacré à cette étape une heure, de cette manière les apprenants ont pu écrire, réécrire, corriger, discuter, utiliser les dictionnaires...

Comme dernière étape, nous avons demandé aux apprenants de recopier leurs productions au propre et de remettre leurs écrits.

1-b- Résultats de la production écrite

Donc, après avoir instaurer un bon climat et après avoir présenter la consigne, les apprenants ont entamé leurs travaux dans les meilleures conditions. Dans cette première expérience, nous avons procédé à une étude descriptive, pour cela nous avons collecté un échantillon de trente copies.

Nous avons remarqué qu'il y avait beaucoup d'écarts dans les copies choisies mais avant d'aborder ces écarts dans les détails, nous allons commencer par décrire les points positifs dans ces productions.

Le premier point positif remarqué dans les productions écrites est le fait que tous les apprenants ont compris la consigne. Ils ont tous fait un texte descriptif. La première partie de la consigne a été, donc, claire et précise :

²⁵ Le premier jet consiste en une première embauche de la production écrite, les apprenants entament leurs travaux aux brouillons. L'enseignant peut guider l'apprenant, le conseiller et le guider. L'apprenant peut à son tour rectifier, supprimer ou remplacer. C'est une étape très importante dans la préparation de la production écrite pour pouvoir passer par la suite au deuxième jet.

« rédigez un texte descriptif », nous n'avons trouvé aucun texte d'un autre type (argumentatif ou narratif par exemple).

Cela est dû au fait que les apprenants étudient la typologie des textes chaque année. Arrivés en 2^{ème} année secondaire la plupart des apprenants savent qu'il y a plusieurs types de discours et savent faire la différence entre chacun d'eux.

Deuxième point positif : certains apprenants ont procédé à une description physique, d'autres à une description morale et parfois nous trouvons les deux dans la même production preuve que les apprenants ont déjà eu affaire au texte descriptif et précisément aux portrait physique et portrait moral : deux procédés très fréquents dans la description.

Passons aux écarts les plus récurrents dans les productions écrites :

1- Nous avons avancé, plus haut, que la majorité des apprenants ont respecté la première partie de la consigne à savoir faire de la description, mais nous avons constaté que d'autres n'ont pas respecté la deuxième partie qui était de faire la description d'une personne. Effectivement, nous avons trouvé que beaucoup d'apprenants ont fait la description d'animal, prenons comme exemple la production de Louiza.

La panda est une mammifere qui vi à chine, au milieu forets, il passe beaucoup temps à mangé jusqua trente kilos de bambou, il se nourri au fur à mesure , il avance dans la foret fait un tunel dans lequel il demeure.

Ou encore la description d'un lieu :

Sidi frej est une presqu'ile située à alger, on y aperçoit deux baies très ouverts, remarquables par les grands plages et les dunes qui les bordent ou nord est se dresse le port de plaisance. Aujourd'hui sidi frej est une site touristique convoité ses belles de sable doré, il ya de baux complex hoteliers de la mediterranee.

Les apprenants se sont concentrés juste sur le premier mot-clé de la consigne qui est « texte descriptif ».

2- Les textes rédigés sont des textes assez courts, la majorité des apprenants n'ont pas dépassé les cinq ou six lignes. Voici quelques exemples :

Un être humain est un être vivant membre de l'espèce humaine il se différencie des autres espèces par son mode de déplacement bipède, son langage articulé prehensibles et intelligens developé.

Ali est un homme maigre, solide comme son barque, lent.

Il a un grand nez, un grand front, un grand yeux.

Ses dents sont noires et rares,sa bouche est ride.

C'est un excellent homme et un vrai pecheur.

3- Les apprenants se sont attachés à faire une description très simple voire banale d'une personne, une grande partie se sont limités à faire une description physique très sobre que n'importe quelle personne pourrait faire pour décrire ou se rappeler d'une personne. Ils ont fait le portrait physique de la personne (ses cheveux, son nez, ses yeux..) sans chercher à décrire son travail par exemple, ses passions, ses loisirs ...Nous constatons donc que le thème principal est présent mais pas ses propriétés et ses qualités. Voici quelques exemples :

J'ai une amie très gentille elle à des yeux grand et colleure noizette elle à des cheveu jaune est long elle à une bouch très petite et taille minifique elle est très intelligente et mervieuse est gentille elle vive avec ma mère et ma père elle est toujours heureuse elle aime beaucoup la plage et les vacances

Mon amie très belle et très gentille. elle a des yeux noir et blle cheveux une petit bouche.

Elle a une belle taille. elle est très calme et intelligents. Mon amie c'est mon bras droit.

4- Les apprenants ont fait la description du sujet-thème , cette étape est obligatoire sinon il n'y a pas de description, cependant, les thèmes dérivés ne sont pas analysés avec détails, ils ont fait une description très légère.

5- Nous avons remarqué une absence totale des indicateurs temporels, nous ne savons pas dans quelle période se trouve cette personne, est-ce qu'elle est vivante ? est-ce qu'elle est décédée ? est-ce que c'est une personne de l'entourage de l'apprenant ? une personnalité artistique ? sportive ? historique ? il y a donc beaucoup d'ambigüité par rapport à la personne décrite.

Nous avons constaté également l'absence des indicateurs spatiaux, nous ne savons pas dans quel endroit se trouve cette personne car en faisant la description d'une personne, nous pouvons aussi faire la description de sa maison, son jardin, sa chaise, sa voiture, son lieu de travail :

Un livre du philosophe hans blumer construit on deux parties. On pourrait parceque parler à son endroit d'un livre double avec la phemomelogie d'un coté et l'althropologie de l'autre taute l'entreprise de l'auteur étant de créer des passages de l'un à l'auteur.

Mon père agé de 60 ans elle est brain et grand de taille , les cheveux noir et les oieux noissete, très calem et gentille et très sensible et sérieux et tout joue la réspensabilité present et noblée pas mais bousion, tout les comptements très logiques, j'aimes

les autres avec le respect à la fin j'aime et j'adore mon père.

6- Absence des comparaisons et des métaphores, deux figures de styles qui rendent le texte descriptif plus riche et plus intéressant :

Parmi les personnalités les plus touchées le président Lee Kuan Yew, né le 16 septembre 1923 qui a succédé en tant que premier ministre depuis l'indépendance du pays et géré pendant 31 ans de transformer l'île à distance au centre commercial et financier le plus important dans le monde.

Kuan dans ses sites de transformer son pays d'un île délabrée habitée par les pauvres et souffrent de la pauvreté et un faible niveau d'éducation et de chômage élevé et manque de ressources naturelles dans un état moderne et engagé dans le plus grand processus de reconstruction de l'histoire. Ce fut à ses positions, surtout quand pleures devant son peuple pour sa victoire et de promouvoir je l'espère qu'ils ressemblaient plus à ce sujet très personnel.

7- Les verbes utilisés par les apprenants sont les auxiliaires être et avoir, ils n'ont pas eu recours à d'autres verbes qui peuvent être très intéressants en description comme des verbes d'action à titre d'exemple :

J'ai une amie très belle et très gentille, elle a des yeux grands et de couleur noir et cheveux longs...et noirs, elle a aussi une bouche elle a une belle taille et aime tout les gens...elle est très intelligente, elle aime la neige et la pluie.

8- Difficultés dans l'utilisation des connecteurs :

- Répétition du seul et du même connecteur.
- Utilisation inadéquate des connecteurs.

- Absence des connecteurs, notamment les connecteurs d'énumération nécessaires dans la description.

Amine est venu en ce monde plein d'espoir plein de rêve, il a voulu trouvé le chemin de la réussite malgré la difficulté qui la il a de bonne notes, amine est poli il sourir au tout le monde, sociable simpatique et même sérieux il a en un travaille a coté de ses étude pour aidé sa famille, il termine, il cherche post tout mais sans aucun résultat.

9- Nous avons remarqué d'autres écarts très récurrents parmi lesquels :

- Absence de la ponctuation.
- La conjugaison des verbes au présent de l'indicatif alors que la description pourrait être faite à l'imparfait ou encore au passé simple.

10-Deux apprenants ont rendu les copies vides et se sont obstinés d'écrire.

1-c- Conclusion des résultats

Après cette première production écrite à partir d'une consigne plusieurs traits communs ont été détectés comme l'absence de détails et d'élargissement dans les écrits des apprenants, absence d'indicateurs spatiaux, temporeux et énumératifs, absence de l'utilisation des comparaisons et des métaphores, une description très pauvre et superficielle. Nous reviendrons sur l'explication de ces écarts plus loin dans notre travail.

Nous ajoutons à cela la pauvreté du lexique des apprenants surtout en ce qui concerne l'utilisation des adjectifs qualificatifs. En effet, les apprenants ont eu recourt à l'utilisation des adjectifs qualificatifs, chose positive dans leurs travaux, mais nous avons constaté qu'une grande partie des apprenants utilisent les mêmes adjectifs, nous trouvons l'adjectif « grand » qui est présent dans toutes les productions écrites, même cas pour l'adjectif « beau » ou « belle », les apprenants utilisent ce qu'ils ont appris auparavant (au primaire et au collège) et n'essayent pas d'utiliser d'autres adjectifs qualificatifs.

Il y a également une répétition du même adjectif qualificatif plusieurs fois dans la même production comme dans l'exemple suivant « il a un grand nez, un grand front, un grand yeux » ce qui prouve que l'apprenant n'a pas d'autres adjectifs à utiliser, il ne connaît pas d'autres adjectifs qui peuvent être utilisés dans sa description.

De plus, nous remarquons une mal utilisation (sémantique) des adjectifs qualificatifs comme dans les cas « il a des dents noirs et rares » ou encore dans « Parmi les personnalités les plus touchées le président lee kuan yen » où nous nous posons la question pourquoi cette personne est touchée ? et touchée par quoi ? Même remarque dans la phrase « elle à des cheveu jaune est long » phrase dans laquelle l'apprenante a utilisé jaune au lieu de blonds.

Il y a aussi l'absence d'articulateurs chronologiques, ces derniers qui structurent le texte et le rendent organisé et cohérent. Dans tout l'échantillon étudié, une seule étudiante a eu recours à ces articulateurs chronologiques (d'abord, ensuite et enfin). Par contre dans toutes les productions qui restent nous n'avons trouvé aucune utilisation de ces articulateurs.

Enfin, la répétition des pronoms personnels « il » ou « elle », les apprenants du début de leur production utilisent le même pronom personnel comme dans les exemples suivants :

« elle a des yeux noir et blle cheveux une petit bouche..Elle a une belle taille.elle est très calme et intelligents. »

« elle à des yeux grand et colleure noizette elle à des cheveu jaune est long elle à une bouch très petite et taille minifique elle est très intelligente et mervieuse est gentille elle vive avec ma mère et ma père elle est toujours heureuse elle aime beaucoup la plage et les vacances »

Dans ces exemples, nous voyons qu'il y a une utilisation exagérée du pronom personnel « elle », les apprenants ne cherchent pas à utiliser d'autres substituts lexicaux (par exemple en évoquant son prénom ou en utilisant les expressions cette femme, mon amie) pour éviter cette répétition qui nuit à la bonne qualité de leurs productions et à leur cohérence.

Beaucoup d'écarts sont, par conséquent, constatés. Aurait-il une amélioration des deux expériences suivantes ? C'est la question posée.

2- Deuxième expérience : Rédiger un texte descriptif à partir d'une planche de bande dessinée

Dans cette deuxième expérience, nous avons choisi de proposer un support complètement différent aux apprenants, la bande dessinée est en effet un support original et rarement utilisé en classe, encore plus en production écrite. La planche de la bande dessinée choisie fait la description d'une personnalité historique française « Philippe le Bel ».

Après la première expérience, nous avons remarqué que les apprenants éprouvent de grandes difficultés dans la rédaction d'un texte descriptif. Nous nous sommes alors posé la question : pourquoi ?

Nous nous sommes interrogés sur la source du problème et nous avons abouti à l'hypothèse qu'il est possible que le problème ne résiderait pas dans la production écrite elle-même mais dans la manière et la méthode de son enseignement/apprentissage. De plus, et puisque nous avons déjà utilisé la bande dessinée auparavant pour développer d'autres compétences et puisque c'était une expérience réussie, nous avons tenté de l'utiliser encore une fois pour développer la compétence scripturale descriptive chez les apprenants.

2-a- Préparation de la production écrite

Niveau : 2ème année secondaire : sciences expérimentales/ Gestion et économie.

Horaire : 2 heures.

Séance : Préparation/production écrite.

Compétence visée : Amener l'apprenant à rédiger un texte descriptif à partir d'une planche de bande dessinée.

Nous avons entamé cette deuxième expérience, comme il était le cas pour la précédente, par des questions orales pour les mettre en situation²⁶. Les questions posées sont aussi des questions présentes dans les questionnaires adressés à ces mêmes apprenants au début de l'année.

Ces questions étaient :

- Qu'est-ce qu'une bande dessinée ?
- Avez-vous déjà utilisé des bandes dessinées en classe ?
- Connaissez-vous des personnalités historiques françaises ?

A partir de la première question, nous avons constaté que beaucoup d'apprenants savent ce qu'est une bande dessinée et connaissant même quelques techniques utilisées par les bédéistes comme : les bulles, les vignettes, les onomatopées, etc mais ne connaissent pas leurs réelles dénominations. Donc c'était une question posée dans le but de rafraîchir la mémoire de ceux qui ont oublié et d'expliquer pour ceux qui ne connaissent pas ce support.

²⁶ La mise en situation-problème est une étape très importante au début de chaque leçon, l'apprenant est confronté à une situation nouvelle et dans laquelle il doit utiliser tous ses ré-requis pour pouvoir la résoudre. La situation-problème est définie dans la document d'accompagnement de la 2 AS (2006 :03) comme : « une situation dans laquelle il mobilisera ses acquis antérieurs mais ces derniers ne lui permettront pas de la résoudre complètement. De ce fait, la situation provoquera un conflit cognitif (condition nécessaire de l'apprentissage). Ainsi, en se représentant la compétence visée (l'enjeu de la formation) l'apprenant est amené à mieux mobiliser ses acquis. ».

Nous avons remarqué aussi qu'une partie d'apprenants bien qu'elle soit minoritaire confond la bande dessinée avec la caricature²⁷. Nous avons, par conséquent, préféré revenir sur ces deux notions et les définir en des termes simples et compréhensibles pour les apprenants. Cette distinction est très importante dans la mesure d'éviter toute confusion chez les apprenants.

En réponse à la deuxième question, la plupart ont répondu « oui » mais pour eux le problème se situe au niveau de la fréquence de l'utilisation de ce support, ils ont répondu qu'ils ont utilisé la bande dessinée une seule fois au moyen pour travailler la compétence de la compréhension orale et jamais au lycée (les programmes de la 1 AS et de la 2 AS ne contiennent pas une séquence qui se déroule autour d'une bande dessinée).

Quant à la troisième question, les apprenants ont avoué n'avoir pas des connaissances dans le domaine. Les personnalités historiques citées sont : De Gaulle, Bijard et Napoléon. Des personnalités qui n'ont pas été connues en matière de langue française mais dans la matière d'histoire (Vu que l'histoire d'Algérie est pour une grande partie liée à celle de la France.).

Nous avons, par la suite, procédé à la distribution des planches de la bande dessinée, nous avons demandé aux apprenants leurs réactions, ce qu'ils voient, ce qu'ils pensent... Voici la planche de bande dessinée choisie :

²⁷ La caricature est définie par p.Riviere (2005 :02) comme suit : « La caricature est un art populaire par lequel s'exprime toutes sortes d'idées sur la société. Politique ou social, agressif ou tendre ce dessin est un vrai marqueur et témoin de son époque. Il évolue avec elle, l'observant, l'accompagnant, la décrivant. S'intéresser à la caricature c'est s'intéresser à une époque. De la Révolution où elle réapparaît pour jouer un rôle clé jusqu'à nos jours où elle fait partie du quotidien, la caricature retrace l'histoire d'un pays, d'artistes, d'anonymes. Jamais un art n'a été plus prêt de l'histoire, de la société et des gens. ».



Ensuite, nous avons expliqué aux apprenants qu'est-ce qu'une planche, qu'est-ce qu'une vignette, qu'est-ce qu'une bulle, qu'est-ce qu'un appendice...

Nous avons, par suite, présenter le sujet de la production écrite et qui est le suivant :

« A partir de la bande dessinée présentée, rédigez un texte dans lequel vous faites la description de Phillippe le Bel. ».

Nous avons dégagé les mots-clés du sujet et après nous avons demandé aux apprenants de commencer leurs productions écrites aux brouillons.

Comme dernière étape, les apprenants ont copié leurs productions aux propres.

2-b- Résultats de la production écrite

Après la collecte du corpus écrit des apprenants et après le choix d'un échantillon, nous avons fait les constatations suivantes :

- 1- La bande dessinée choisie a fourni plusieurs éléments qui ont permis aux apprenants de faire une description plus détaillée. En effet, une des remarques faite en première expérience était la pauvreté de la description par contre dans cette deuxième expérience nous remarquons une légère amélioration dans les textes produits qui sont devenus également plus longs.

Prenons comme exemple ce texte :

En 1285 il avait un roi qui se nomme philippe le bel parcequ'il est bel et courageant.il avait beaucoup de soldat et un peuple gentille il vit dans un gros chateao il été un champion tout le monde aime philipe.

- 2- Plusieurs apprenants ont commencé à organiser leurs productions écrites en thème principal et des thèmes secondaires. En effet, nous remarquons, ils ont entamé leurs descriptions par le roi ensuite, ils sont passés à la description d'autres éléments comme ses amis, son cheval... nous constatons également qu'ils ont pu faire le portrait physique du personnage principal de la bande dessinée mais aussi le portrait moral, élément qui était très absent dans la première expérience. Prenons comme exemple la production suivante :

Philippe était un roi de France très bel, il est grand et bel mais aussi trop gentil. Il avait beaucoup de peuple qui l'aime beaucoup.il était fort et chasse dans la foré et fait

la guerre. Ces amis sont comme lui bels et avait aussi des chevaux et courage comme lui.

- 3- Nous remarquons l'utilisation des indicateurs spatiaux, en effet dans la bande dessinée, nous voyons philippe le bel dans plusieurs endroits : en guerre, à la forêt, au château, tous des éléments qui peuvent susciter l'intérêt de l'apprenant. Voici deux exemples :

C'est un roi qui s'appelle Philippe, il vit avec sa famille dans un gros chateau. Il a un cheval décoré avec le bleu comme ses vêtements. Ses amis l'atend dehors avec des drapos et des applaudissements parcequ'il a gagné.

...le roi est dans la foré, il chasse un cochon avec deux amis.....

- 4- Utilisation des indicateurs temporaux : plusieurs apprenants ont entamé leurs productions comme s'ils racontaient une histoire :

Il était une fois, il y avait un roi jeune, il a 17 ans.il est bel et très fort...

Ou encore en précisant la date de l'histoire :

...philippe devient roi en 1285.....

- 5- Utilisation des adjectifs qualificatifs : nous avons constaté que les textes produits regorgent d'adjectifs qualificatifs :

...il chasse dans une belle foret...

Il est magnifique.

Il est formidable.

Il est courageux.

- 6- Recours aux comparaisons, un progrès que nous avons trouvé très significatif :

...il était fort comme un lion.

...il a des habits comme son cheval.

...ces amis sont courageux comme lui.

Cependant, nous avons constaté que les textes manquaient toujours de ponctuation et que les apprenants n'ont pas pu organiser leurs textes avec des articulateurs logique, chronologiques ou énumératifs.

Il y avait aussi beaucoup de répétitions, surtout du pronom personnel « il » au lieu de recourir aux substituts lexicaux, voici un exemple :

Philippe le bel est un roi à la France il est bel, il a un cheval et un barnousse, il a trop de courage, il fait beaucoup de guerre.

Autre point négatif, nous avons trouvé quelques apprenants qui se sont contentés de copier les propos présents dans les bulles de la planche de la bande dessinée :

Parlez-moi de lui maître. J'étais un jeune légiste comme vous quand philippe IV devint roi en 1285. Ce jeune homme de 17 ans était grand et beau d'où le sur-nom de « le bel ». fort comme un champion de tournoi. Il était capable d'épuiser dix chevaux au cours d'une seule partie de chasse ! une grande idée en tête organiser le royaume, renforcer l'autorité royale. Le roi se mit à l'œuvre ! comme son aïeul Saint Louis et son père Philippe le Hardi, il limita les guerres privées qui épuisaient le royaume.

2-c- Conclusion des résultats

A partir de cette deuxième expérience, nous avons constaté une amélioration dans la qualité des textes produits, ces derniers sont devenus plus cohérents et plus longs, la description est plus riche et plus développée. Nous constatons également la présence des indicateurs spatiaux et temporels et même de certaines comparaisons, tous des éléments essentiels dans la description.

Cependant, nous avons remarqué que les productions écrites n'étaient pas ponctuées. Nous remarquons aussi l'absence des articulateurs logiques, chronologiques et énumératifs.

Autre point négatif est le fait que beaucoup d'apprenants se sont contentés de recopier les propos écrits dans les bulles de la bande dessinée.

7- Troisième expérience : Rédiger un texte descriptif à partir d'un extrait de vidéo

Niveau : 2 AS.

Temps : 2 heures.

Compétence visée : amener l'apprenant à rédiger un texte descriptif à partir d'un extrait de vidéo.

Déroulement de l'expérience :

Après les résultats encourageants de la deuxième expérience et dans le but d'avoir des résultats meilleurs, nous avons entamé cette troisième expérience qui consiste à rédiger un texte descriptif à partir d'un extrait de vidéo visionné en classe par les apprenants.

Nous avons commencé cette expérience, comme il était le cas pour les deux autres, par des questions orales et cela pour préparer les apprenants et les mettre en relation. Ces questions portaient sur leurs connaissances par rapport au folklore, aux tenues et instruments de musique traditionnels des français et nous avons remarqué que les apprenants n'ont vraiment aucune idée dans ce domaine.

La deuxième étape consistait dans la projection de la vidéo en classe deux fois et cela pour permettre aux apprenants de voir tous les détails de l'extrait.

Ensuite, nous avons demandé aux apprenants de rédiger un texte dans lequel ils font la description de ce qu'ils ont vu. La consigne était la suivante :

« Rédigez un texte descriptif à partir de l'extrait de vidéo que vous venez de voir. ».

3-a- Les résultats obtenus

Les apprenants ont eu recours à plusieurs adjectifs qualificatifs (éléments importants dans la description), ils ont même utilisé des deux types :

- Des adjectifs mélioratifs : Magnifique, amusé, enrichissant, intéressant, organisé, etc :

J'ai toujours eu la passion pour découvrir les autres cultures au monde, je pense que c'est enrichissant et en regardant la vidéo c'était pas une exception les danses n'ont vraiment plu, je reconnais que c'était différent mais également intéressant. Les chorégraphies étaient rapides et miraculeusement organisées, j'ai remarqué que toutes les danses avaient une mixité des hommes et des femmes chacun des deux montrait la brillance et le talent de l'autre, une danse était ma préférée sa chorégraphie n'était pas rapide mais lente et spirituelle.

- Des adjectifs péjoratifs : bizarre.

Pour être franche, je n'ai pas aimé la danse traditionnelle française ça m'a paru un peu bizarre

1- La description des apprenants était une description plus développée car nous avons trouvé présent le thème principal qui est « des danses folkloriques françaises » mais aussi des thèmes secondaires, en effet il y a des apprenants qui se sont attardés à faire la description des vêtements, des danseurs, des instruments...c'est ce que nous voyons dans le passage suivant où l'apprenant insiste sur les danseurs et les danseuses en précisant qu'il y a une mixité :

Je trouve que la culture française est un peu différente de notre tradition mais à l'autre côté elle est intéressante et j'ai bien aimé de l'avoir, cette danse est basée sur les pieds et est avec des cris entre des hommes et des femmes ils ont utilisé le violon, la flûte et des instruments de musique.

Ou encore dans ce passage où l'apprenant nous décrit les instruments de musique utilisés et donne même son avis :

Vraiment magnifique ce genre de danses et je vois que chaque région a un style de chorégraphie. J'ai bien aimé les instruments musicaux surtout le violon et l'harpe. Je

trouve qu'il est romantique mais aussi j'ai vu que ces danses sont un peu bizarres.

- 2- Utilisation des indicateurs spatiaux : En effet après l'absence totale de ces éléments utiles dans toute description dans la première expérience, nous remarquons que les apprenants commencent à avoir recours aux indicateurs spatiaux pour enrichir leurs productions.

Prenons comme exemple ce passage où l'apprenant nous décrit les gestes faits par les danseurs :

C'est un peu bizarre et au même temps enrichissant, mais malgré que elle est bizarre elle a plus grâce à ses différents instruments comme la flûte, l'arpège...et aussi les gestes qu'ont fait les hommes comme la main vers le haut et ses danses sont basées sur des pieds on n'oublie pas leurs jolis vêtements.

Ou encore, l'apprenant qui nous fait part de sa préférence pour une certaine région :

J'ai trop aimé la danse du trégor et aussi celle de Corrèze puis j'ai découvert des nouveaux instruments comme l'arpège et la cornemuse et j'ai remarqué que leur danse est basée sur ses pieds.

- 3- Présence des articulateurs logiques qui organisent le texte et qui étaient presque absents en première expérience :

La danse française est un peu bizarre parce que les danseurs suivent le rythme des pieds et même ils habillaient des vêtements qu'ils n'ont pas plus par contre notre tradition de danse est plus simple comme la kabilé cette danse est mixée et ses vêtements sont très sympas.

- 4- Recours aux comparaisons : Les apprenants commencent à utiliser des comparaisons, autre élément essentiel et enrichissant dans toute description, comme exemple le passage suivant :

Les différentes danses traditionnelles des plusieurs régions françaises sont bien organisées dans tous les groupes en plus leurs danses montrent l'élégance de la femme et ce qui m'a beaucoup attiré c'était la musique.

En algerie il y a aussi des dances extraordinères comme chawia avec (cheval en mettant le barnous) dans l'est, en telemcen il y a el hawzi comme la capital.

- 5- Comme dernières remarques, nous avons constaté que les apprenants commencent à s'impliquer réellement dans leurs écrits en utilisant des expressions telles que « je trouve », « je pense », « il me paraît », ils donnent leurs points de vue « c'est intéressant », « c'est bizarre », ils font des appréciations « j'aime », « je n'aime pas ».

Nous constatons l'utilisation de verbes différents alors que dans la première expérience les seuls verbes utilisés étaient les auxiliaires « être » et « avoir ».

3-b- Conclusion des résultats

Après une réticence des apprenants et une grande étrangeté éprouvée (la majorité des apprenants ont utilisé l'expression « bizarre » au début de leurs productions écrites), ils se sont engagés dans l'activité. Nous avons constaté que la vidéo contenait plusieurs éléments importants (danseurs, décors, musique) qui ont aidé les apprenants à rédiger et à faire de la description, ce sont des éléments qui ont donné plusieurs pistes de réflexions et plusieurs idées. La vidéo a même suscité les apprenants à s'impliquer dans leurs écrits et à donner leurs points de vue, ils étaient même amenés à faire des comparaisons entre ce qu'ils ont visionné et leurs propres danses folkloriques. La vidéo avait un double objectif : tout d'abord de faciliter pour l'apprenant la tâche de faire un texte descriptif et ensuite de l'amener à réfléchir sur la similitude et la différence entre ce qui est présenté et ce qui fait partie de son histoire et de son identité.

Chapitre III : Résultats de l'enquête quantitative

1- Pourquoi des questionnaires ?

Après avoir exposé les résultats de l'enquête qualitative, nous allons passer à la présentation des résultats de l'enquête quantitative.

Pour mesurer la compétence interculturelle, nous prévoyons de faire des entretiens avec les apprenants car nous avons pensé que recourir aux entretiens serait meilleure que l'utilisation des questionnaires²⁸ puisqu'il s'agit d'un contact direct avec les apprenants, de plus nous pouvons orienter très bien le dialogue pour transmettre l'idée voulue. L'entretien permet, également, à l'apprenant de reformuler, s'auto-corriger et revenir sur ses propos, il peut par conséquent exprimer clairement ses idées et ses points de vue.

L'entretien permet également d'ouvrir d'autres pistes de dialogue, donc d'autres pistes de réflexion.

Cependant, nous n'avons pas pu utiliser ce moyen d'enquête car nous avons rencontré plusieurs obstacles²⁹ pour le faire.

²⁸ Un questionnaire est défini par J.C.Villate (2007 :03) comme : « Une des trois grandes méthodes pour étudier les faits psychosociologiques. C'est une méthode de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Les deux autres méthodes les plus couramment utilisées étant l'entretien et l'observation. Si l'entretien et l'observation sont des méthodes individuelles et collectives, le questionnaire est une méthode qui est uniquement collective. C'est une méthode quantitative qui s'applique à un ensemble (échantillon) qui doit permettre des inférences statistiques. ».

Ghiglione (1987 :112) considère que le questionnaire a trois fonctions principales :

«- L'estimation : il s'agit d'une collecte de données, d'une énumération de ces données. C'est la démarche la plus élémentaire dans le questionnaire. On ne cherche pas à comprendre les données, on cherche à les mettre à plat.

- La description : il s'agit de retirer des informations qui décrivent les phénomènes subjectifs qui sous-tendent les phénomènes objectifs et d'expliquer ainsi les phénomènes objectifs, comme les motivations, les représentations, les opinions et les attentes.
- La vérification d'une hypothèse : il s'agit ici d'une démarche déductive, le questionnaire devient un outil pour confirmer ou infirmer une hypothèse. Cette approche n'est possible que si l'on a une connaissance suffisante des problèmes à étudier. ».

²⁹ « La forme classique d'entretien est la technique dite individuelle dans laquelle un interviewer s'adresse séparément à un petit nombre de personnes (une vingtaine d'interviewés présentant des profils variés). Le chargé d'études qui recourt à cette technique doit d'abord déterminer le mode de conduite des entretiens qui convient pour l'enquête et en préparation. Il faut également qu'il prenne des dispositions afin de maîtriser le cadre dans lequel ces entretiens auront lieu. Enfin, et pour que ceux-ci se déroulent de manière satisfaisante, il doit faire appel à des interviewers compétents qui sauront adapter leurs interventions en tenant compte du contexte et des finalités de l'enquête. ».
H. Fenneteau (2015 :11).

Le premier obstacle est celui de l'interdiction des responsables de l'établissement de filmer ou d'enregistrer les apprenants. En effet, après avoir pris l'autorisation du directeur du lycée et de l'enseignante de la matière pour faire l'enquête, il nous a été communiqué et de manière très claire qu'il était interdit d'utiliser des moyens d'enregistrement en classe.

Deuxième obstacle rencontré est le refus des apprenants, eux-mêmes, la plupart des apprenants refusait d'être enregistrés et surtout d'être filmés par timidité, par complexe ou par peur.

Le troisième obstacle est la peur du manque d'objectivité par peur d'influencer les apprenants, donc à les pousser à dire des choses qu'ils ne pensent pas en réalité.

Dernier obstacle et pas le moindre est le fait que les apprenants n'arrivent pas à s'exprimer de manière correcte en langue française, ils ne savent pas formuler des phrases correctement construites pour transmettre leurs idées.

Pour toutes ces raisons, nous étions obligée de recourir aux questionnaires.

Dans notre enquête, nous avons utilisé deux questionnaires : un premier que nous avons distribué au début de l'année et un deuxième qui était adressé aux apprenants après l'enquête quantitative (c'est-à-dire après l'utilisation des deux supports bande dessinée et vidéo) et cela afin de connaître leurs impressions et leurs points de vue par rapport à l'introduction de ces deux supports et surtout sur ce qu'ils pensent de la culture française.

Le premier questionnaire est composé de trente trois questions (fermées, à choix multiple et ouvertes), il portait sur les thèmes suivants :

- L'enseignement/apprentissage du français de manière générale.
- Les difficultés éprouvées lors de l'enseignement/apprentissage du français de manière générale et de la production écrite en particulier.
- La bande dessinée et son utilisation en classe.

- La vidéo et son utilisation en classe.
- La culture française.

L'objectif de ce premier questionnaire est de connaître les avis des apprenants sur l'enseignement du français et les causes des difficultés en cette matière, sur les supports utilisés en classe pour développer les différentes compétences et sur leurs connaissances par rapport à la culture française et cela afin de faire une comparaison entre les opinions des apprenants avant et après l'enquête quantitative pour voir s'il y aurait un changement ou pas.

2- Résultats du premier questionnaire

Voici les questions et les résultats obtenus à partir de ce premier questionnaire :

1- Combien de séances de français faites-vous par semaine ?

La réponse :

- La majorité des apprenants ont répondu 03 séances puisque ce sont des apprenants de classes scientifiques et de gestion.

2- Combien de séances consacrées à la production écrite faites-vous par séquence ?

La réponse :

- Les réponses ont varié entre 01 et 02 séances par séquence.

3- Aimez-vous l'activité de production écrite ?

La réponse

Réponses	Taux
Oui	42%
Non	58%

4- Ecrivez-vous des difficultés au niveau de la production écrite ?

La réponse :

Réponses	Taux
Oui	86%
Non	24%

5- Si c'est oui, ces difficultés sont éprouvées au niveau de :

- L'orthographe.
- Le vocabulaire.
- La cohérence.
- Autre :.....
- **La réponse :**

Réponses	Taux
Orthographe	67%
Vocabulaire	15%
Cohérence	2%

Pour la réponse (autre), les réponses les plus fréquentes sont :

- Difficultés dans la construction de la phrase.
- Difficultés dans la conjugaison des verbes.
- Les apprenants ne sont pas habitués à écrire en français.

6- Le sujet de la production écrite vous est présenté sous forme de :

- Consigne seule.
- Consigne accompagnée d'un support.
- Autre :.....
- **La réponse :**

Réponses	Taux
Consigne seule	97%
Consigne avec un support	3%

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

7- Quels sont les supports utilisés en matière de français ?

- Affiches.
- Photos.
- Dépliant.
- Autre :.....

La réponse :

Réponses	Taux
Affiches	47%
Photos	27%
Dépliants	26%

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

8- Savez-vous ce qu'est une bande dessinée ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
Oui	95%
Non	5%

9- Lisez-vous des bandes dessinées ?

- Jamais.
- Souvent.
- Rarement.

La réponse :

Réponses	Taux
Jamais	17%
Souvent	3%
Rarement	80%

10- Savez-vous lire une bande dessinée ?

- Oui.
- Non.

La réponse :

Réponses	Taux
Oui	73%
Non	27%

11- Aimez-vous lire des bandes dessinées ?

- Oui.
- Non.

La réponse :

Réponses	Taux
Oui	87%
Non	13%

12- Pourquoi ?

A cette question ouverte

- 40% des apprenants n'ont pas répondu.

Les réponses les plus fréquentes sont pour la réponse oui :

- C'est une histoire drôle.
- C'est amusant.
- C'est divertissant.
- Elle est pleine de couleurs.

Les réponses les plus fréquentes pour la réponse non :

- Je ne suis pas intéressé.
- Je ne comprends pas.

- C'est difficile.

13- Quel genre de bande dessinée aimez-vous lire ?

- Fantastique.
- Aventure.
- Horreur.
- Historique.
- Policière.

La réponse :

Réponses	Taux
Fantastique	23%
Aventure	74%
Horreur	10%
Historique	3%
Policière	0%

14- Utilisez-vous des bandes dessinées en classe ?

- Oui.
- Non.

La réponse :

Réponses	Taux
Oui	68%
Non	32%

15- Si c'est oui, dans quel palier :

- Primaire.
- Moyen.
- Secondaire.

La réponse :

Réponses	Taux
Primaire	11%
Moyen	86%
Secondaire	3%

16- Combien de fois avez-vous utilisé la bande dessinée en contexte scolaire ?

A cette question ouverte, les réponses ont varié entre trois et cinq fois.

17- La bande dessinée est utilisée pour travailler quel genre d'activités :

- Compréhension (écrite/orale).
- Production (écrite/orale).
- Outils de langue (lexique, grammaire, conjugaison).

La réponse :

Réponses	Taux
Compréhension	89%
Production	21%
Outils de langue	0%

18- La bande dessinée est utilisée en classe pour son aspect :

- Linguistique.
- Culturel.
- Les deux.

La réponse :

Réponses	Taux
Linguistique	100%
Culturel	0%
Les deux	0%

19- Pour vous, une bande dessinée est :

- Instructive.
- Utile.
- Divertissante.

La réponse

Réponses	Taux
Instructive	15%
Utile	10%
Divertissante	85%

20- Quel est l'élément qui vous attire dans une bande dessinée ?

- La forme.
- Le dessin.
- Le texte.

La réponse :

Réponses	Taux
La forme	35%
Le dessin	48%
Le texte	17%

21- Utilisez-vous des vidéos en classe ?

- Oui.
- Non.

La réponse :

Réponses	Taux
Oui	12%
Non	88%

22- Dans quelles matières utilisez-vous le plus souvent les vidéos ?

- Langue arabe.
- Histoire et géographie.
- Français.
- Anglais.
- Matières scientifiques.

La réponse :

Réponses	Taux
Langue arabe	0%
Histoire et géographie	0%
Français	0%
Anglais	0%
Matières scientifiques	100%

23- Les vidéos utilisées en classe sont des :

- Documentaires.
- Films.
- Dessins animés.

La réponse :

Réponses	Taux
Documentaires	89%
Films	11%
Dessins animés	0%

24- Quelle est la fréquence de l'utilisation de la vidéo en cours de français ?

- 1 fois par semaine.
- 1 fois par mois.
- 1 fois par trimestre.
- 1 fois par an.
- Jamais.

La réponse

Réponses	Taux
1 fois par semaine	0%
1 fois par mois	0%
1 fois par trimestre	0%
1 fois par an	0%
Jamais	100%

25- Aimez-vous l'utilisation de la vidéo en classe ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
OUI	72%
NON	38%

26- Pourquoi ?

Les réponses affirmatives les plus fréquentes sont :

- Les vidéos aident à comprendre.
- C'est un support meilleur que le tableau ou le livre.
- Elle donne des informations plus claires.
- C'est un support nouveau.

27- Pour vous, la France est un pays :

- Riche.
- Beau.
- Ennemi.

La réponse :

Réponses	Taux
Riche	7%
Beau	55%
Ennemi	38%

28- Aimez-vous la langue française ?

- Oui.
- Non

La réponse :

Réponses	Taux
Oui	39%
Non	61%

29- Pourquoi ?

La réponse :

- Les réponses affirmatives les plus fréquentes sont :
- C'est une belle langue.
- C'est la langue des amoureux.
- C'est une langue internationale.
- C'est une langue importante.
- C'est la langue des français.
- Les réponses négatives les plus fréquentes sont :
- C'est une langue difficile.
- C'est une langue compliquée.
- Je n'aime pas la conjugaison.
- Je ne sais pas écrire en cette langue.
- Difficile à parler.
- C'est la langue du colonisateur.

30- Comment considérez-vous la culture française ?

Les réponses les plus fréquentes sont :

- Elle est magnifique.
- Elle est riche et diversifiée.
- Elle est différente de la nôtre.
- Je ne la connais pas.
- Notre culture est meilleure.

31- Trouvez-vous que les Français sont différents de nous ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
Oui	74%
Non	26%

32- Pourquoi ?

Les réponses les plus fréquentes sont :

- Ils ont une religion différente.
- Ils sont plus ouverts que nous.
- Ils sont plus développés.
- Ils sont polis et respectueux.
- Ils sont différents dans leur style vestimentaire.
- Nous sommes des arabes.

33- Quelle attitude avez-vous à l'égard de la différence entre nous et les Français ?

- Peur.
- Curiosité.
- Indifférence.

La réponse :

Réponses	Taux
Peur	2%
Curiosité	58%
Indifférence	40%

2-a- Commentaires

Les résultats obtenus de ce premier questionnaire adressé, comme nous l'avons précisé auparavant, aux apprenants de deuxième année secondaire en début d'année et avant d'effectuer nos expériences, nous ont permis d'aboutir aux constatations suivantes :

1- Les apprenants ont d'énormes difficultés :

- En langue française de manière générale : beaucoup ont affirmé qu'ils sont faibles en cette matière, c'est une langue qui reste étrangère pour plusieurs. Les apprenants éprouvent des difficultés en orthographe et surtout en cohérence textuelle, plusieurs ont avoué (lors de notre enquête) qu'ils ont des idées mais ils ne savent pas comment les agencer et les mettre en relation.

De plus, le volume horaire consacré à la langue française est à déplorer, trois heures par semaine restent très insuffisantes pour apprendre parfaitement une langue.

- En production écrite de manière restreinte : une grande partie des apprenants n'aime pas cette activité alors que l'écrit demeure une compétence très essentielle pour la réussite en cette matière. Les apprenants ont expliqué ces difficultés par la complexité de la langue française, c'est une langue difficile en matières d'orthographe, de conjugaison, c'est une langue qui contient également plusieurs règles et plusieurs exceptions.

En nous remettant leurs réponses, quelques apprenants ont expliqué qu'ils comprennent la langue en lisant un texte ou en écoutant l'enseignant(e) expliquer la leçon mais pour transmettre leurs propres idées par écrit, c'est le grand problème.

De plus, à partir des résultats et de notre propre expérience, nous avons constaté que l'apprenant n'est confronté à cette activité qu'une fois par séquence, donc une fois dans deux ou trois semaines, et nous pensons que c'est très peu pour pouvoir maîtriser cette compétence car l'écriture et comme nous l'avons bien précisé en première partie de notre travail se pratique, elle nécessite tout un entraînement.

C'est une activité qui n'est pas notée (évaluée oui mais elle n'est pas comptabilisée pour faire la moyenne de la matière), cause plausible du désintérêt des apprenants puisque tout ce qui n'est pas sanctionné par une note en classe est pris à la légère.

C'est aussi une activité faite toujours de la même manière : l'enseignant écrit au tableau la consigne, donne un plan à respecter, l'apprenant fait la production et après sa copie lui est rendue avec quelques remarques et rectifications. Cette routine éprouvée par l'apprenant pourrait être une deuxième cause plausible du désintérêt des apprenants.

2- La vidéo est un support jamais utilisé en classe de français, et dans cette phrase nous utilisons très bien l'adverbe « jamais », car nous avons eu une totalité absolue (100%) des apprenants qui ont répondu qu'ils n'ont jamais utilisé la vidéo en classe, c'est un support beaucoup plus utilisé en matières scientifiques surtout les sciences naturelles mais très rarement dans les autres matières.

Quant au deuxième support qui est la bande dessinée, les apprenants ont déclaré qu'ils l'ont étudié une ou deux fois au moyen.

Ces résultats étaient très navrants car ces deux supports sont très intéressants et en plus très appréciés par les apprenants. Ces derniers les trouvent très originaux, nouveaux et surtout ce sont des supports qui facilitent l'accès aux informations.

3- Les apprenants ont de fausses représentations sur les Français et la culture française. En effet, ils croient que la France est un pays beau et développé mais différent car les Français sont différents dans leur religion

(nous sommes musulmans et eux non), dans leur style vestimentaire (nous sommes plus conservateurs). Ils n'ont aucune idée sur la culture française (leur histoire, leurs traditions, leurs régions...). Pour plusieurs, c'est un pays ennemi qui nous a colonisé durant des siècles (idée encore renforcée dans les autres matières).

4- Dernier constat fait à partir des questionnaires adressés aux apprenants est le fait qu'ils développent (pour la plupart) un sentiment de curiosité pour découvrir cette culture autre et qu'ils trouvent très différente : c'est cela qui nous a encouragé à continuer notre démarche.

3-Résultats du deuxième questionnaire

Le deuxième questionnaire avait pour objectif principal de connaître les réactions des apprenants après les expériences effectuées c'est-à-dire après l'utilisation des deux supports : la bande dessinée et la vidéo.

Ce deuxième questionnaire est composé de dix questions ouvertes, à choix multiples et fermés.

Cette dernière étape de l'enquête a pris une heure. En effet, et après l'accord de l'enseignante, nous avons distribué les questionnaires dans trois classes (nous avons fait l'enquête du début à la fin avec les mêmes apprenants) pour rassembler un échantillon de cent réponses. Nous avons expliqué les questions et les réponses proposées pour éviter toute incompréhension ou malentendu, ensuite nous avons laissé les apprenants répondre à leur aise. A la fin de l'heure, nous avons ramassé les réponses.

Voici les questions proposées et les résultats obtenus :

1- Avez-vous aimé la planche de bande dessinée présentée

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
Oui	93%
Non	7%

2- Qui est Philippe Le Bel ?

- Un chanteur français.
- Un roi français.
- Un sportif français.

La réponse

Réponses	Taux
Un chanteur	0%
Un roi	97%
Un sportif	3%

3- Appréciez-vous la personnalité de Philippe Le Bel ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
Oui	69%
Non	31%

4- Pourquoi

Les réponses affirmatives les plus fréquentes sont :

- Parce qu'il beau.
- Parce que c'est un roi.
- Parce qu'il est courageux.
- Parce qu'il gentil.

Les réponses négatives les plus fréquentes sont :

- Parce qu'il fait la guerre.
- Parce qu'il tue des personnes

5- Aimez-vous lire d'autres bandes dessinées de ce genre ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
Oui	52%
Non	48%

6- Pourquoi ?

Les réponses affirmatives les plus fréquentes sont :

- Elle enrichissante.
- On découvre des informations nouvelles.
- On apprend beaucoup de choses.
- Parce qu'on aime.

Les réponses négatives les plus fréquentes sont :

- C'est difficile à lire.
- On préfère les livres.

7- Avez-vous aimé la vidéo présentée ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	Taux
Oui	85%
Non	15%

8- Vous avez trouvé les danses présentées :

- Différentes.
- Amusantes.
- Intéressantes.

La réponse

Réponses	taux
Différentes	34%
Amusantes	52%
Intéressantes	14%

9- Quels sont les instruments de musique utilisés dans la vidéo et que vous ne connaissiez pas avant ?

Les réponses les plus fréquentes sont :

- La harpe.
- La cornemuse.
- La flûte.

10- Aimez-vous assister personnellement à un spectacle similaire ?

- Oui.
- Non.

La réponse

Réponses	taux
Oui	92%
Non	8%

3-a- Commentaires

A partir de ce deuxième questionnaire, nous pouvons dire que les apprenants ont appris de nouvelles informations sur la culture française. Ils ont fait la rencontre d'une nouvelle personnalité historique française qu'ils ne connaissaient pas avant, une personnalité parmi d'autres qui ont marqué l'histoire de France.

Les apprenants ont beaucoup apprécié l'expérience, ils étaient très enthousiastes par rapport à l'utilisation de la bande dessinée en classe,

c'était comme un jeu pour eux, d'ailleurs 93% des apprenants ont aimé utiliser ce support en classe.

Les apprenants ont fait la connaissance d'une personnalité phare de l'histoire de France mais, de plus, ils l'ont apprécié : un point très fort dans notre enquête. En effet, 69% des apprenants avouent avoir aimé Philippe Le Bel car la bande dessinée décrit une personne glorieuse, courageuse et charmante (d'où l'appellation Le Bel).

Quant au deuxième support, les apprenants étaient émerveillés face au spectacle présenté en classe, c'était une pure nouveauté pour eux non seulement par rapport au support qui est la vidéo (jamais utilisée auparavant en classe de français) mais aussi par rapport au contenu (faire passer des danses ou de la musique en classe de français était très osé) : 85% des apprenants ont aimé cette expérience en classe, ils ont fait la connaissance de danses folkloriques française (alors qu'avant ils croyaient qu'il n'y avait que le hip hop et le break-dance en France), d'instruments de musique traditionnels et surtout de tenues traditionnelles. Eh oui ! les Français ont aussi hérité beaucoup de choses de leurs aïeux, tout comme nous.

Le dernier point positif constaté est le fait que les apprenants sont très ouverts (même pressés) à d'autres expériences de ce genre : à la question aimez-vous lire d'autres bandes dessinées de ce genre, 52% ont répondu « oui » et à la question aimez-vous assister à un spectacle similaire ? 92% ont répondu affirmativement, résultats que nous trouvons très encourageants.

**Partie III : Interprétation des résultats et propositions
didactiques**

Nous allons clore notre travail avec cette troisième partie qui se compose de deux chapitres :

Le premier chapitre est une interprétation des résultats obtenus.

En effet, dans ce présent chapitre, nous allons expliquer les difficultés des apprenants en compétence scripturale, les causes de la non-maîtrise de la compétence interculturelle, nous passons ensuite à l'apport de la bande dessinée en production scripturale et en compétence interculturelle et enfin, nous allons aborder l'apport de la vidéo en classe de FLE.

Le second chapitre consiste à proposer d'autres pistes d'exploitation de l'image en classe.

Chapitre I : Interprétation des résultats

Ce chapitre aborde trois points principaux :

- Dans un premier temps, nous allons commencer par donner quelques causes susceptibles d'expliquer les causes des difficultés des apprenants en compétence scripturale et après nous passons aux causes de l'absence de la compétence interculturelle en classe de Fle.
- Dans un second temps, nous aborderons le premier support utilisé dans notre expérience à savoir la bande dessinée. Nous expliquerons son apport dans le développement de la compétence scripturale et ses avantages pour travailler la compétence interculturelle. Nous terminerons cette partie avec les limites de l'utilisation de ce support.
- Finalement, nous discuterons, les points positifs décelés à partir de l'utilisation de la vidéo en classe et cela en compétences scripturale et interculturelle ainsi que les obstacles qui peuvent y faire face.

1- Difficultés des apprenants à l'écrit

A partir des résultats des deux enquêtes effectuées (quantitative et qualitative), nous avons constaté que beaucoup d'apprenants ont des difficultés au niveau de la compétence scripturale. Nous avons pu établir une liste des causes principales de ces difficultés.

Nous avons déjà abordé ce point dans des travaux antérieurs et parmi les principales causes que nous avons décelé, nous citons :

1-a- 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.

1-b- 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 (2002 : 49) : « Les niveaux bas de la compétence communicative des apprenants n'encouragent pas à la production des textes ».

1-c- 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)³⁰ a abordé ces représentations qu'il qualifie de *causes des difficultés à l'écrit* parmi ces représentations :

1-d- L'écriture : une pensée pré-élaborée

F. Tourigny (2006 : 16)³¹ 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 ».

³⁰ ibidem

³¹ Disponible sur le site <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2006-2-page-9.htm>.. Consulté le 21/04/2011.

1-e- L'écriture : un don

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 article³² (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 ».

Nous ajoutons à ces résultats déjà constatés dans des travaux ultérieurs d'autres causes que nous avons pu déceler dans notre présente enquête. Parmi ces causes :

1-f- L'écriture, un acte complexe

En effet, nous avons constaté que beaucoup d'apprenants ont des difficultés au niveau de l'écrit parce qu'ils considèrent cette activité comme difficile et complexe et c'est pour cette raison que beaucoup parmi eux s'abstenaient d'écrire. C'est pour cette raison aussi que les textes produits sont des textes très courts.

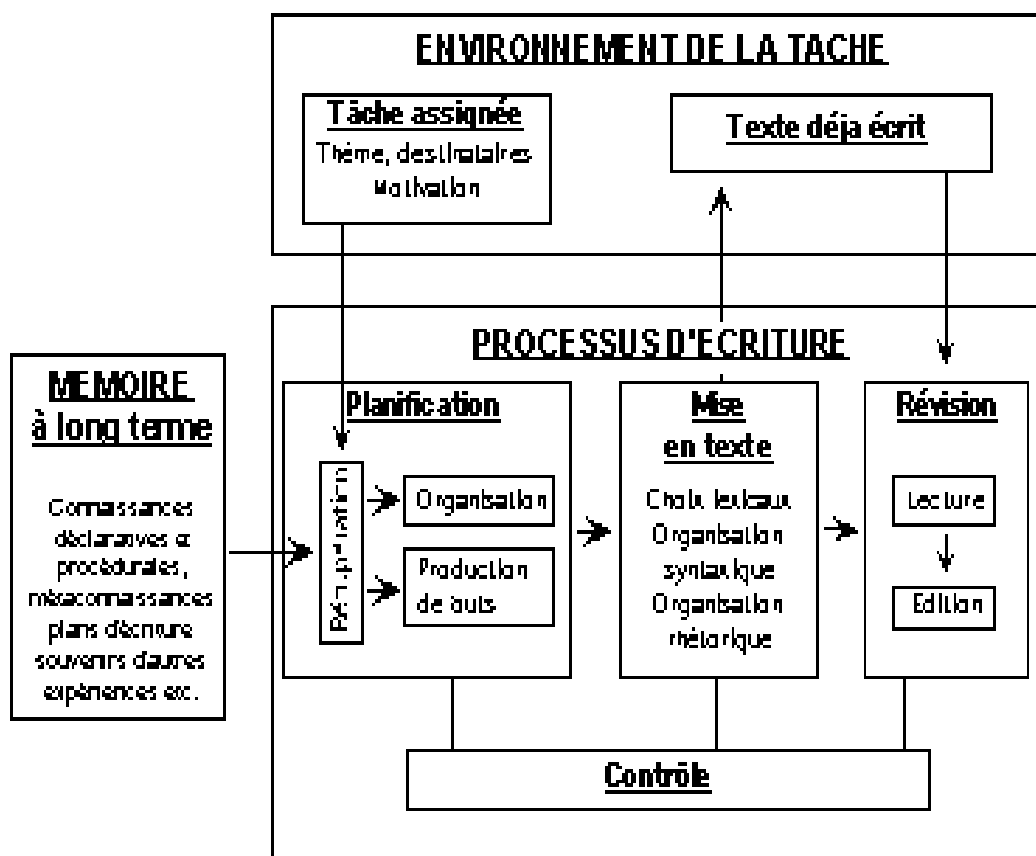
Le problème est plus grand d'autant plus que la langue française est une langue étrangère pour les apprenants et très différente de leur langue maternelle qui est la langue arabe : deux systèmes complètement différents dans leurs lexique, orthographe, grammaire...

Plusieurs travaux ont été effectués sur le système d'écriture, nous retiendrons dans ce qui suit celui de Hayes et Flower (1980). Ces derniers ont décortiqué l'activité de la production écrite et ont conclu que cet exercice comprend trois éléments importants :

³² ibidem

- La mémoire à long terme : dans laquelle l'apprenant va puiser pour chercher des idées et des connaissances sur le sujet à traiter, sur le fonctionnement de la langue utilisée...
- *L'environnement de la tâche* : c'est l'ensemble des conditions extérieures qui vont influencer la production de l'apprenant comme la motivation, la nature de la consigne...
- *Le processus d'écriture* : c'est la production écrite proprement dite, ce processus se compose à son tour de :
 - La planification : l'apprenant va chercher des mots et des idées dans sa mémoire à long terme et essayer de les organiser et les recadrer.
 - La mise en texte : il s'agit d'écrire et de rendre concrètes les idées préparées dans la phase précédente. C'est un long travail de choix des mots, d'organiseurs de texte, de cohérence...
 - La révision : c'est relire le texte produit, revenir sur certaines idées, enlever, ajouter, supprimer, revoir et corriger.
 - Le contrôle : c'est une fonction qui intervient tout au long du processus d'écriture

Voici un schéma qui représente avec plus de détails ce modèle :



Modèle de Hayes & Flower (1980) adapté par Fayol (1996).

Nous avons cité, de manière rapide, les différentes étapes nécessaires pour arriver à produire un texte écrit. Cependant et dans notre enquête, nous avons remarqué que les apprenants avaient des difficultés à tous les niveaux.

Commençons par la mémoire³³ à long terme, nous avons dit que c'est dans cette partie de mémoire que l'apprenant irai puisait les mots et les idées pour produire son texte mais le problème qui se pose est le fait que les apprenants n'ont pas une mémoire à long terme riche : ils ont beaucoup de lacunes à manipuler la langue, plusieurs apprenants ont déclaré qu'ils ont

³³ « La mémoire est l'ensemble des mécanismes tant biologiques que psychologiques qui permettent d'enregistrer et de restituer les informations. Mais, par rapport à la vie courante, la mémoire est plus vaste qu'on ne le pense généralement et il faut se rappeler qu'elle ne fait pas qu'enregistrer les souvenirs mais aussi les dizaines, parfois centaines, de milliers de mots du vocabulaire et leur sens, des langues étrangères pour certains d'entre nous, mais parfois aussi une deuxième langue, qu'elle soit une langue régionale ou des mots de patois ou argotiques. La mémoire (...) contient aussi des milliers d'images (...) ». Lieury (1998 : 49)

beaucoup d'idées mais ils ne savent pas comment les exprimer par écrit et cela est dû aux manques qu'ils ont en orthographe, en grammaire, en conjugaison...

Le deuxième élément est l'environnement de la tâche, nous avons remarqué que les apprenants ne sont pas vraiment motivés par le sujet qui a été proposé car l'apprenant est confronté toujours aux mêmes sujets ce qui crée une certaine monotonie chez l'apprenant, ce dernier qui ne va pas donc s'investir dans son activité. De plus, la consigne présentée est une consigne très générale, ce qui ne va pas beaucoup aider l'apprenant.

Le manque de motivation et la consigne trop générale sont deux conditions qui défavorables à une bonne production écrite, deux notions sur lesquelles nous reviendrons dans la suite de notre travail.

Les apprenants ont également des problèmes de planification. En effet, après la présentation de la consigne, ils ont commencé directement à rédiger phrase après phrase sans établir un plan au préalable : cause de l'incohérence des textes et de leur pauvreté aux niveaux du volume et du vocabulaire.

L'écriture est un acte complexe qui exige de la part de l'apprenant la gestion de plusieurs éléments au même moment. Voici une citation de Claudine Garcia-Debanc (1988 :11) qui résume très bien ce que nous venons d'avancer :

« De fait, l'élaboration d'un texte est une activité complexe. En effet, le rédacteur doit être attentif à la fois à l'organisation générale de son propos (quel plan adopter en fonction du but du texte et de son destinataire ? comment commencer ?...), à l'agencement des phrases (comment enchaîner les informations nouvelles sur les informations antérieures ?), à l'orthographe et à la syntaxe caractéristiques de la norme de la langue écrite. Ces contraintes doivent être gérées simultanément, au risque de provoquer une surcharge empêchant de considérer l'une de ces dimensions. Ainsi, le jeune élève, préoccupé par le geste d'écrire et l'orthographe des mots, risque de perdre de vue les enjeux de son texte. ».

1-g- La consigne

La consigne est un élément essentiel dans le processus d'enseignement/apprentissage, elle est omniprésente en classe et existe sous plusieurs formes : orale, écrite, orale et écrite...

Malheureusement, il n'y a pas beaucoup de travaux sur cette notion qui reste pourtant très déterminante quant à la réalisation d'une tâche déterminée. Nous présentons dans ce qui suit quelques définitions de la consigne avant d'expliquer comment cette consigne pourrait parfois être une entrave à la production écrite chez les apprenants du FLE.

La première définition que nous retiendrons est celle de Zakhatrchouk (1999 :18) :

« Toute injonction donnée à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche (de lecture, d'écriture, de recherche, etc.). La consigne s'appuie souvent sur un énoncé explicite, mais les données nécessaires pour l'effectuer sont parfois implicites, d'où la nécessité d'un décodage. ».

Elle est définie dans le dictionnaire de la pédagogie (2007 : 72), ce dernier dans lequel nous trouvons une définition très détaillée du concept:

« La consigne est un ordre donné pour faire effectuer un travail, un énoncé indiquant la tâche à accomplir ou le but à atteindre. Concevoir une consigne de travail est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend en partie la qualité du travail effectué. De plus, une même consigne peut être interprétée différemment par plusieurs individus : la lecture d'une consigne active des mécanismes de compréhension et d'interprétation qui permettent au sujet de construire une représentation de la tâche ou du but à atteindre. Si cette représentation n'est pas adéquate, la tâche ne sera pas exécutée correctement. La problématique de la compréhension des énoncés est une question centrale de la psychologie cognitive. Pour s'assurer de la clarté d'une consigne, il faut essayer de vérifier si elle répond aux questions : qui ? Quoi ? Quand ? Où ? Pour quand ? Comment ? Pourquoi ? Pour vérifier qu'une consigne a bien été comprise, il faut la faire reformuler, éventuellement plusieurs fois : le contrôle

feed-back est indispensable dans toute bonne communication. S'il s'agit d'une consigne de travail rédigée (tâche précise à effectuer), nous ne connaissons aucune autre validation possible que celle de l'expérimentation (analyse de l'interprétation des consignes à l'issue de l'activité). Cette définition met l'accent sur la problématique de la compréhension de la consigne scolaire. »

D'après ces définitions nous constatons que la consigne est le moyen qui régule toute activité ou leçon au sein d'une classe et le premier élément qui doit être réfléchi et bien planifié par l'enseignant pour pouvoir transmettre ou obtenir des informations et surtout pour pouvoir évaluer (le contenu, les compétences, le bon déroulement et le résultat) :

« C'est un énoncé portant en lui des informations sur les critères d'évaluation, faisant en sorte que l'évaluation de la tâche dépasse le simple constat de réussite ou d'échec pour donner sens à l'activité de l'apprenant, en opérant des retours sur la consigne et en renforçant les informations concernant le guidage et l'orientation de la tâche. Chacune de ces trois composantes distinctes ne trouve sa propre finalité qu'en s'inscrivant dans un ensemble qui lui donne sens, à savoir la tâche qui les compose. Ainsi, la compréhension de la tâche est fondamentale pour que l'apprenant construise un rapport adéquat au savoir. Cette compréhension s'élabore avec la contribution de la consigne, du guidage et de l'évaluation. ».M.Karek (2017 : 182).

La consigne a, par conséquent, deux objectifs principaux : celui d'inciter l'apprenant à s'engager dans une activité et celui de contrôler comment il s'engage dans cette activité :

« - Le premier (objectif) est de faire engager l'apprenant dans une tâche. Il s'agit alors d'une consigne qui l'aide à entrer dans une démarche de recherche active et de réflexion sans attendre une réponse juste de sa part. - Le deuxième objectif qui peut être attribué à la consigne est celui de vérifier et de contrôler les connaissances. Ainsi, elle devient une consigne d'évaluation et de contrôle avec une attente d'une réponse pouvant être juste ou fausse. - Pour le troisième, il s'agit d'établir un état initial des lieux, c'est-à-dire une consigne pour diagnostiquer un premier niveau de connaissances. » m.Karek (2017 : 180).

Cet élément aussi important et qui devrait, en principe, aider l'apprenant à réussir ses tâches peut causer plusieurs entraves au bon fonctionnement de l'exercice de la production écrite, parmi lesquelles :

La consigne est parfois compliquée c'est-à-dire le niveau du vocabulaire utilisé pour formuler la consigne est bien au-dessus des compétences de l'apprenant. Ce dernier, s'il ne va pas comprendre ce qu'on lui demande de faire va être ou bien hors sujet ou préfère rendre la copie vide.

- Deuxième inconvénient de la consigne est sa longueur car nous trouvons (dans les manuels scolaires, en classe, aux examens,...) des consignes composées qui exigent de la part de l'apprenant d'exécuter plusieurs tâches au même moment ce qui va créer une surcharge cognitive et par conséquent un manque de concentration chez l'apprenant, ce dernier qui va s'attacher à une seule composante de la consigne et négliger l(es) autre(s).

C'est ce que nous avons constaté dans notre enquête, une partie importante des apprenants a fait attention à la première partie de la consigne qui leur demandait de faire une description mais ils ont négligé la deuxième partie (d'une personne), nous avons vu plusieurs apprenants faire la description d'un animal, d'un objet, d'un endroit...ils étaient par conséquent hors sujet.

La consigne est dans certains cas trop générale. Dans notre enquête, nous avons choisi de formuler la consigne ainsi dans le but de donner à l'apprenant une certaine autonomie dans son travail car il avait le choix de choisir la personne qu'il veut ('un parent, un ami, quelqu'un de l'entourage, un chanteur, un sportif...') mais nous avons remarqué que cela a produit l'effet inverse. A être trop générale, la consigne a été beaucoup plus un obstacle pour certains apprenants qui se sont trouvés perdus à choisir quelle personne et comment procéder à sa description.

1-h- La pauvreté du vocabulaire des apprenants

Autre constatation faite à partir des résultats obtenus est la pauvreté du vocabulaire³⁴ des apprenants. Effectivement, parmi les remarques faites après la collecte des résultats est la non-utilisation des adjectifs qualificatifs et les écarts de répétition sans oublier les textes produits qui étaient très courts.

Les apprenants durant la première expérience de production écrite avaient tendance à utiliser les mêmes adjectifs qualificatifs (beau, grand, petit,...) et les mêmes pronoms personnels (il ou elle) au lieu d'utiliser des substituts lexicaux, bref ils recouraient à la solution facile : des termes génériques. Nous expliquons cette pauvreté du vocabulaire par :

- Le manque d'exercices proposés pour travailler le vocabulaire, c'est ce que nous avons remarqué dans les programmes, on donne plus d'importance à la grammaire et à la conjugaison alors qu'on lègue le vocabulaire au second plan. C'est ce qui est confirmé par R.Léon (2008) qui considère que le vocabulaire est aussi important et doit avoir une place importante dans les programmes proposés.

Il y a, en effet, un manque énorme d'activités lexicales. Les apprenants découvrent des mots chaque séance dans les activités de compréhension des textes et même dans les activités d'outils de langue mais ils ne savent pas comment les réutiliser. Pour apprendre un mot nouveau, il faut tout d'abord le repérer dans un contexte déterminé (texte ou autre) ensuite le comprendre hors de ce contexte (connaître la signification et les

³⁴ Les termes vocabulaire et lexique sont utilisés la plupart du temps pour désigner la même chose mais nous trouvons, tout de même, une certaine nuance :

Dans le dictionnaire de didactique des langues (1976), on définit le lexique comme : « l'ensemble indéterminé des éléments signifiants d'une langue, constitué d'unités virtuelles, les lexèmes; on parle également de lexique lorsque plusieurs mots sont regroupés dans un recueil (un lexique de 4000 mots). Alors que le mot vocabulaire est défini comme : « l'ensemble de mots employés effectivement par une personne ou par un groupe (le vocabulaire d'un texte, d'un ouvrage, d'un auteur). ».

Nous retrouvons cette distinction entre les deux termes chez Cuq (2003 :246) : « du point de vue linguistique, le vocabulaire renvoie au discours, alors que le lexique renvoie à la langue ».

synonymes du terme hors de ce texte) et enfin être capable de l'utiliser dans d'autres phrases et d'autres situations. Toutes ces étapes qui restent très peu exploitées en classe.

- Le manque d'interactions verbales en classe : les apprenants ne sont pas familiarisés avec le lexique de la langue française parce qu'ils ne l'utilisent pas, ils ne pratiquent pas la langue réellement. Les interactions verbales en classe se limitent aux consignes données aux apprenants oralement, de plus plusieurs enseignants n'engagent un dialogue en classe que très rarement, l'apprenant se trouve par conséquent dans l'impossibilité d'apprendre de nouveaux mots car pour le faire il faut les utiliser plusieurs fois.
- Le manque d'outils réservés à l'apprentissage du vocabulaire au sein des établissements scolaires tels que les dictionnaires de français, les dictionnaires bilingues, les manuels de vocabulaire, etc.
- L'activité de la lecture qui se fait rare dans les classes du fle. Aujourd'hui, l'apprenant ne lit pas assez pour apprendre de nouveaux mots, l'apprenant lit une fois par séquence dans la séance de compréhension de l'écrit et c'est une lecture silencieuse alors qu'avant il y avait plus de temps consacré à la lecture et la lecture à voix haute, tous les apprenants étaient obligés de lire. La lecture est une activité très importante pour développer la compétence scripturale chez les apprenants car l'apprenant peut découvrir de nouveaux mots, d'autres types de textes, d'autres moyens d'expression, la ponctuation, d'autres temps de conjugaison...

1-i- Insuffisance de la pratique scripturale en milieu scolaire

C'est une remarque que nous avons déjà faite auparavant dans notre travail c'est ce qui nous a été confirmé à partir des résultats obtenus. Une séance de deux heures de production écrite par séquence est très insuffisante pour pouvoir maîtriser cette compétence qui reste pourtant très indispensables.

1-j- Le manque de motivation

Autre cause décelée lors de notre enquête et qui pourrait justifier les difficultés des apprenants en compétence scripturale est le manque de motivation. Cette dernière qui est une condition nécessaire pour la réussite scolaire de manière générale. Un enfant motivé c'est un enfant qui s'engage dans ce qu'il fait, qui persévère, qui a de la volonté et le contraire est, malheureusement, aussi vrai. Plusieurs apprenants ont déclaré lors de l'enquête qu'ils sont confrontés aux mêmes sujets et à la même méthode pour aborder l'activité de la production de l'écrit, chose qui ne les incite plus à s'engager dans l'activité.

Plusieurs travaux ont été effectués sur la motivation scolaire et sur les conséquences positives qu'elle apporte en classe (du côté de l'apprenant et même du côté de l'enseignant), nous retiendrons celui de R.Viau (1994 :07) qui définit la motivation comme :

« 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. ».

Dans cette définition, nous remarquons de Viau évoque trois conditions pour qu'on puisse parler de motivation. Ces trois conditions sont : choisir, s'engager, persévérer.

Dans un autre article, R.Viau (2000 :51) analyse avec détails les conditions de la motivation, il en décèle dix :

« *Être signifiante, aux yeux de l'élève* »

Il faut choisir une activité porteuse de sens, des sujets qui attirent l'apprenant (des sujets d'actualité, de la vie quotidienne,...) et tout cela relève du rôle de l'enseignant, c'est-à-lui de montrer à l'apprenant l'utilité de l'activité et son importance.

« *Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités* »

Il faut varier les sujets et varier la tâche elle-même, procéder à une activité de manières différentes. Il faut également la mettre en relation avec d'autres activités pour qu'elle soit porteuse de sens.

« Les activités retenues doivent également être variées. La répétition d'une même activité jour après jour (par exemple, la lecture et la discussion d'un texte) peut être une source de démotivation pour l'élève en raison de son caractère routinier. Cette condition touche particulièrement la perception que l'élève a du contrôle qu'il exerce sur ses apprentissages. Si l'élève est invité à accomplir différentes activités et si, par surcroît, il a la possibilité de choisir celles qui lui conviennent le mieux, il aura le sentiment d'exercer un certain contrôle sur ce qui se déroule en classe. ».

« *Représenter un défi pour l'élève* »

Il faut présenter à l'apprenant des activités d'une difficulté moyenne, ni trop facile, ni trop difficile car l'apprenant est démotivé dans les deux cas

« *Être authentique* »

Viau insiste sur l'importance de la relation entre le sujet de l'activité et la vie réelle c'est ce qui donne de l'intérêt à l'activité aux yeux de l'apprenant et pour cela il est préférable de recourir à des documents authentiques (des affiches, des articles, des bandes dessinées ou des vidéos).

« *Exiger un engagement cognitif de l'élève* »

R.Viau explique l'engagement cognitif comme suit:

« Un élève est motivé à accomplir une activité si celle-ci exige de sa part un engagement cognitif. C'est ce qui se passe lorsqu'il utilise des stratégies d'apprentissage qui l'aident à comprendre, à faire des liens avec des notions déjà apprises, à réorganiser à sa façon l'information présentée, à formuler des propositions, etc. Si, par exemple, les exercices demandés à l'élève consistent seulement à appliquer de façon mécanique une procédure grammaticale, ils seront davantage pour celui-ci une source d'ennui qu'une incitation à s'engager sur le plan cognitif. Cette condition touche la perception que l'élève a de sa compétence, car

elle lui demande d'investir toutes ses capacités dans la réussite d'une activité. Il faut évidemment que l'engagement cognitif exigé corresponde à ce que l'élève est en mesure d'offrir pour assurer la réussite de l'activité en question. »

« Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix »

Donner à l'apprenant la possibilité de faire des choix est plus motivant que de lui imposer une tâche déterminée. On peut par exemple lui donner le choix entre plusieurs activités, plusieurs sujets de recherche c'est ce qui va lui donner confiance en lui et c'est ce qui le responsabilise surtout.

« Permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres »

Une activité motivante est une activité qui favorise l'interaction en classe entre les apprenants ou entre l'enseignant et les apprenants car l'interaction favorise le partage et la collaboration

« Avoir un caractère interdisciplinaire »

Il s'agit de mettre en relation la matière étudiée avec les autres matières. R.Viau donne l'exemple de l'enseignement de la langue française qui pourrait être mis en relation avec d'autres disciplines telles que la philosophie ou la psychologie et cela pour attirer l'attention sur les autres avantages de l'apprentissage de cette langue.

« Comporter des consignes claires »

Déterminer avec précision ce qu'il faut faire et quelles sont les attentes de l'enseignant à partir de cette activité.

« Des consignes claires contribuent à réduire l'anxiété et le doute que certains élèves éprouvent quant à leur capacité à accomplir ce qu'on leur demande. ».

« Se dérouler sur une période de temps suffisante »

Il faut donner à l'apprenant le temps suffisant pour effectuer un exercice donné.

Nous avons remarqué que toutes ces conditions ne sont pas présentes dans le premier sujet de production écrite, c'est une activité sous forme de consigne qui n'est pas motivante parce qu'elle ne donne aucun choix à l'apprenant, elle ne favorise pas l'interaction, elle n'a pas de grande utilité dans la vie quotidienne, elle n'a pas de caractère authentique et enfin elle est complexe et ambiguë.

1-k- Des causes d'ordre psychologique

Comme dernière cause des difficultés des apprenants en compétence scripturale, nous évoquons la peur d'écrire en cette langue. Plusieurs apprenants, en répondant à la question « pourquoi ? » ont répondu qu'ils sont faibles en cette matière qu'ils la trouvent très difficile et par conséquent certains préfèrent ne pas s'engager complètement dans une activité de production écrite en cette langue pour ne pas se ridiculiser, ils n'ont pas confiance en eux, ils ont peur de faire des erreurs donc ils préfèrent ne pas s'aventurer et d'autres ils ne le font pas parce qu'ils connaissent d'avance le résultat.

D'autres apprenants, et à notre grande surprise, ont de mauvaises représentations sur la langue française parce que tout d'abord c'est la langue du colonisateur (nous avons déjà abordé ce point auparavant), ces apprenants qui n'ont jamais vécu la guerre restent très stigmatisés (sentiment transmis par les générations précédente mais aussi par d'autres matières) et d'autres qui déclarent qu'ils n'aimaient cette matière car ce n'est une langue aussi importante au niveau internationale et préfèrent apprendre d'autres langues comme l'anglais et même l'espagnol.

Ces causes d'ordre psychologique entravent énormément le processus de l'apprentissage de la compétence scripturale en langue française et elles expliquent en même temps pourquoi la compétence interculturelle reste absente ou ignorée dans les classes algériennes. On a un complexe qu'on arrive pas à dépasser et cela a été inculqué et transmis à des générations très jeunes.

Nous avons, donc, essayer de cerner toutes les causes susceptibles de causer des difficultés au niveau de l'apprentissage des compétences scripturale et interculturelles en langue française et nous allons aborder, dans ce qui suit, l'apport des supports que nous avons utilisé dans notre enquête.

2- L'apport de la bande dessinée

Le premier support utilisé était, comme il est clair dans notre enquête, une planche de bande dessinée. Ce support a été utilisé pour essayer de développer deux compétences : scripturale et interculturelle. Nous commençons par montrer l'apport de ce support en compétence scripturale après, nous passons aux avantages de son utilisation en compétence interculturelle.

2-a- L'apport de la bande dessinée en compétence scripturale

Effectivement, nous avons remarqué une progression dans les productions écrites des apprenants à partir de ce deuxième support, des progressions au niveau du volume du texte, des idées, de la cohérence, des procédés de la description... nous expliquons cela comme par le fait que la bande dessinée a plusieurs avantages à être utilisée en classe, parmi lesquels :

2-a-1- Le caractère ludique de la bande dessinée

Durant notre expérience, nous avons remarqué que les apprenants étaient très contents en manipulant ce support en classe, la bande dessinée a créé un climat chaleureux, un climat favorable à l'apprentissage de manière générale. D'ailleurs plusieurs apprenants ont répondu aux questionnaires qu'ils trouvaient la bande dessinée très amusante, c'était comme un jeu pour eux.

Plusieurs travaux ont été faits sur les activités ludiques en classe et sur l'importance que revêt ce genre d'activités. En effet, l'activité ludique permet à l'apprenant de sortir du climat du sérieux relatif à l'école puisque qui dit école dit sérieux, dit discipline et qui dit ludique dit jeu et dit plaisir. L'activité ludique pourrait très bien être une stratégie d'enseignement pour inciter l'apprenant à l'apprentissage et à le motiver. Cette importance du jeu a été démontrée dès l'antiquité notamment avec Aristote qui a beaucoup insisté sur l'importance du jeu chez l'enfant.

Jean pierre Cuq (2003 :128) définit l'activité ludique comme :

« Une activité d'apprentissage guidée par des règles de jeu et pratiquée pour le plaisir qu'elle procure. Elle permet une communication entre apprenants (collecte d'informations, problème à résoudre, compétition, créativité, prise de décisions, etc.) Orientée vers un objectif d'apprentissage, elle permet aux apprenants d'utiliser de façons collaboratives et créatives l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives. ».

Nous constatons, à partir de cette citation, que l'activité ludique n'est pas utilisée en classe pour son aspect fortuit ou léger mais dans un but éducatif. Il s'agit de développer différentes compétences à travers le jeu.

Dans cette même optique Grandmont (1997 :106) explique que l'activité ludique a deux fonctions principales :

- *C'est le premier pas vers la structure.*
- *Elle crée un climat de plaisir.*

C'est sur cette deuxième fonction que nous avons insisté dans notre travail. Effectivement, parmi les causes des difficultés des apprenants en compétence scripturale, nous avons décelé que les apprenants prenaient cette activité comme une activité routinière. C'est toujours la même méthode utilisée et toujours les mêmes sujets abordés ce qui a créé un climat défavorable à la production de l'écrit.

A travers l'utilisation de la bande dessinée, nous avons essayé de changer cette ambiance et de montrer à l'apprenant qu'il y a d'autres moyens pour écrire et qu'il peut voir cette activité autrement. La bande dessinée est (comme l'a souligné A.Baron-Carvais) libératrice, elle libère l'apprenant des contraintes de la classe et l'introduit dans un monde merveilleux, le monde des vignettes et des bulles.

La bande dessinée est une activité ludique qui favorise, également, l'imagination et la créativité.

2-a-2- La bande dessinée favorise l'imagination

A partir des résultats, nous avons remarqué que les apprenants commençaient à produire des textes plus longs et riches en termes d'idées, chacun des apprenants a donné un sens aux images qu'il voit, chacun a donné sa propre interprétation. La bande dessinée comme tout texte littéraire peut faire objet à plusieurs interprétations :

« Le sens d'une BD n'est jamais complètement donné. Il laisse une place à l'interprétation personnelle du lecteur/spectateur qui doit avancer en vertu de ses propres inférences. D'autant plus que la BD est caractérisée par des ellipses narratives et des laconismes. ». Jauss (1978 :58).

La bande dessinée libère l'imagination de l'apprenant qui était bloquée par la méthode toujours utilisée en classe. L'imagination, cette compétence très essentielle à prendre en considération dans l'enseignement/apprentissage du Fle, ainsi pour Chantal Lacourarie (2008 : 17) :

« L'imagination joue un rôle central dans toute activité humaine. Elle est liée à la perception (comme Sartre l'a montré et développé dans son concept de la conscience imageante), avec son cortège d'illusions optiques, de jeux de miroirs, d'anamorphoses. Elle renvoie à l'inconscient (de Freud aux Surréalistes) de par son caractère onirique et chimérique ainsi que par l'investissement affectif de l'image. Elle libère l'inspiration (déjà chez Platon), opère des combinaisons nouvelles (dont Bachelard a tenté d'organiser les structures), conduit à l'invention (en art autant qu'en science). Les images que l'esprit humain est capable de représenter peuvent avoir été perçues au préalable et stockées dans la mémoire (il s'agit là de l'imagination reproductrice qui retient une simple impression des choses) ou être inventées de toutes pièces, sans modèle dans la réalité, et parfois combinées entre elles, qui font appel à l'imagination créatrice. ».

Dans cette citation, l'auteure insiste sur l'importance de l'imagination dans différents domaines : en littérature, en psychologie et en philosophie, nous y retiendrons deux expressions : « libère l'inspiration » et « conduit à l'invention » car comme nous l'avons dit auparavant grâce à la bande dessinée nous avons pu découvrir l'inspiration et l'esprit interprétatif de plusieurs apprenants. Nous avons pu découvrir, également, leur créativité, sujet que nous allons aborder par la suite.

Pour Jean (1976 : 28) :

« Sans imagination, il n'y a pas de développement possible des individus, et l'imagination n'est pas seulement onirisme, rêve, invention du jamais vu, mais elle intervient dans tous les processus psychiques et corporels, et d'abord dans le langage ».

Après avoir abordé le rôle important de l'imagination chez l'individu de manière générale, l'auteur insiste sur l'importance de cette composante en compétence scripturale (1976 :30) :

« L'imagination est un élément fondamental pour l'apprentissage et la construction de la personnalité du scripteur et que ce va-et-vient entre les écrits d'imagination et les écrits scientifiques assure la cohérence créative nécessaire à l'apprentissage de l'écriture. ».

Lefrançois-Yasuda Carole (2009 :09) explique ce processus et son impact sur la production écrite de l'apprenant : « En somme, pour qu'une création se produise, il faut d'abord qu'un désir s'éveille, ensuite qu'il suscite une combinaison d'images, enfin qu'il s'objective et se réalise sous une forme appropriée. ».

2-a-3- La bande dessinée favorise la créativité

Nul ne niera que la créativité est un sujet à la mode depuis quelques années. Nul ne peut dire que ce n'est qu'une mode ou un mot commode qui recouvre tout et rien pour répondre à des problèmes : celui de l'école, de l'enseignement...dont les solutions restent parfois très vagues. La créativité est-elle une solution ? Dans plusieurs cas oui.

En effet, nous avons avancé auparavant que la bande dessinée est un support ludique qui favorise l'imagination et par conséquent la créativité. Cette dernière qui fait la différence entre un bon texte et un texte moins bon car on a, généralement, tendance, à dire d'un bon texte qu'il est écrit par quelqu'un qui est créatif. Mais que veut dire la créativité.

Dans son sens général, la créativité apparaît dans une conduite créative qui inclut des activités telles que l'invention, l'élaboration, l'organisation, la composition, la planification. Les individus qui font manifestement preuve de ce type de comportement sont considérés comme créatifs. Toutes ces composantes : organisation, composition et planification qui sont présentes dans la bande dessinée.

La créativité³⁵ est définie par le dictionnaire pratique du fle (2002 :44) : « issue de créatif, mot médical du moyen âge signifiant : « qui a la vertu de créer ». Repris au XXème siècle à l'anglais *creative* dans le sens d'inventif ».

La classe demeure, par conséquent, le lieu privilégié pour développer cette composante et la bande dessinée est un des moyens susceptibles de la développer.

³⁵ La créativité a différents sens selon le domaine dans lequel elle est utilisée :

En psychologie, la créativité est « un processus de pensée dont le résultat est un produit créatif que l'on peut définir comme original » (S Provencher, 1987). Ce processus comprend quatre phases :

- La préparation : l'individu discute, lit, note, se documente.
- L'incubation : il assimile consciemment ou pas.
- L'illumination : il a trouvé.
- L'élaboration : il réalise, il crée.

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

En littérature, les poètes surréalistes comme André Breton, inventent l'écriture automatique (enregistrement incontrôlé des mots qui effleurent la conscience d'un individu dans un état second), ouvrant ainsi la voie à l'utilisation systématique du langage à des fins ludiques.

2-a-4- La bande dessinée favorise l'interaction

Un des nouveaux comportements remarquables chez les apprenants lors de notre expérience est l'interaction alors qu'en première expérience, les apprenants ont commencé à rédiger directement après la présentation de la consigne sans chercher d'autres informations.

Après la distribution des planches de bande dessinée, nous avons constaté que les apprenants commençaient à se parler, à poser des questions, ces questions étaient même adressées à l'enseignante. Chose que nous trouvons très positive car l'interaction instaure tout d'abord un climat de communication et de confiance au sein de la classe, ensuite c'est le signe de l'intérêt des apprenants pour ce qu'ils sont entrain de faire. L'interaction est au centre de l'apprentissage puisque un des objectifs de ce dernier est de former un individu sociable et l'école (et par conséquent la classe) est le deuxième milieu de socialisation après la famille.

Le dictionnaire pratique de didactique du fle donne une définition très générale de ce terme (2002 :106) : « Le concept d'interaction est très vaste puisqu'il ya interaction à chaque fois que deux personnes ou deux groupes de personnes entrent en contact oralement ou à l'écrit. ».

En classe, ces interactions qui peuvent être verbales ou non-verbales, Verticales (entre l'enseignant et les apprenants) ou horizontales (entre les apprenants) sont le signe du bon fonctionnement d'une compréhension ou d'une production.

Vygotsky (1997:94) les place au centre de tout enseignement/apprentissage et les définit ainsi :

« La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone proximale de développement. ».

2-a-5- La bande dessinée nous présente tout un scénario

La bande dessinée, même muette, nous livre tout un scénario, les images persistent sur la planche sans se dérober, elles se prêtent à une observation de leur enchaînement. L'inscription du texte dans chaque vignette, l'aptitude à varier la taille des plans, l'angle de vue, la dimension des images, l'adéquation de la forme à ce qui est exprimé sur le fond sont autant de données qui permettent d'enrichir les textes des apprenants et surtout de leurs descriptions. Nous avons vu que la bande dessinée proposée offrait une multitude d'éléments favorisant la description : couleurs, personnages, indices spatiaux-temporels...

Après une première expérience dans laquelle les descriptions des apprenants étaient très pauvres, nous constatons une grande amélioration. L'apprenant arrive à faire une description détaillée. Nous expliquons cela par deux raisons :

- Ou bien les images servaient de modèles pour les apprenants, ces derniers n'avaient qu'à écrire ce qu'ils voyaient.
- Ou bien les images servaient comme éléments déclencheurs qui ont fait renaître des informations et des habiletés enfuis dans la mémoire de l'apprenant.

2-a-6- La bande dessinée est facile à lire

Une bande dessinée est facile à lire par rapport à un texte ordinaire. Elle se lit de gauche à droite comme en langue française, de haut en bas ce qui donne une compréhension globale de l'histoire racontée.

De plus, la relation texte/image facilite la lecture, l'apprenant qui n'a pas compris un mot ou une expression déterminés arrive à donner une signification globale grâce aux images qui sont là pour compléter le texte (ou bien complétées par le texte). Sans oublier de citer le plaisir éprouvé par les apprenants lors de la lecture de ce genre de supports grâce à la forme, la mise en couleurs, caractère des personnages...

Pourquoi parler de lecture, alors que nous nous intéressons à l'écriture dans notre travail ? Tout simplement parce que ce sont deux processus en étroite relation :

- Elles ont les mêmes procédés (syntaxe, ponctuation, structure du texte...),
« La lecture et l'écriture reposent sur l'utilisation de connaissances communes (correspondances grapho-phonétiques, lexique, syntaxe, ponctuation, structures textuelles, etc.) et de processus cognitifs et meta-cognitifs similaires (activation des connaissances antérieures, établissement de liens entre les parties du texte, relecture/révision, gestion de la construction de signification, prise en compte de la relation auteur-lecteur, etc.). D'autres recherches ont révélé que la lecture et l'écriture pouvaient se renforcer mutuellement : lire peut aider à trouver des idées, à enrichir le vocabulaire et le style, à s'appropriier les structures textuelles, etc. écrire peut aider à comprendre le travail des auteurs, peut inciter à lire dans le but de repérer comment les textes sont construits, etc. ». Reuter (1995 : 45).
- Ce sont également deux procédés qui se complètent. C'est ce qui est confirmé par J.P. Cuq (2003 : 72) et J. Mourny dans les deux citations suivantes

« La mobilisation des compétences scripturales de l'apprenant peut être favorisée par l'articulation lecture-écriture : compréhension et production gagnent à être imbriquées et l'une peut servir de tremplin à l'autre même si la compréhension pourrait être comme une condition préalable à la production écrite ».

« Le travail d'écriture faisant suite au travail de lecture, n'est pas conçu comme un travail d'imitation. Il a pour objectif de permettre à l'élève de s'appropriier en les utilisant, des procédés, des matrices d'écriture. ».

2-a-7- La bande dessinée favorise la motivation

Nous avons cité auparavant que R. Viau a cité dix conditions indispensables pour qu'on puisse dire d'une activité qu'elle est motivante et nous constatons que la bande dessinée répond à plusieurs de ces critères ce qui fait d'elle un support très motivant, c'est ce qui était d'ailleurs confirmé par les apprenants en répondant à nos questionnaires.

- La bande dessinée est signifiante aux yeux de l'apprenant, c'est un support qu'il peut rencontrer dans sa vie quotidienne et qui est d'une grande utilité : le divertissement.
- C'est un support différent que l'apprenant n'a pas l'habitude de manipuler en classe de FLE, c'est aussi un support qui a permis de voir l'activité de production écrite autrement. C'est cette originalité qui fait de la bande dessinée un support motivant.
- C'est un support authentique, donc il est en direct relation avec la vie réelle de l'apprenant.
- Lorsque nous avons introduit le support de la bande dessinée, les apprenants ont montré un certain enthousiasme face à l'activité, c'est ce qui est appelé par Viau un engagement cognitif. Les apprenants commencent à faire des efforts pour comprendre les vignettes présentées et comprendre l'histoire racontée.
- Nous avons expliqué insu que la bande dessinée favorise l'imagination et l'interprétation, l'apprenant a par conséquent le choix de donner le sens qu'il veut aux images et c'est cette liberté de choisir sa propre histoire qui fait du support un support motivant. A travers l'utilisation de la bande dessinée, l'apprenant éprouve une certaine autonomie dans son travail et se sent plus responsable.
- La bande dessinée favorise l'interaction et toute activité de ce genre est motivante selon R.Viau.

Donc, parmi les dix conditions citées par R.Viau pour qu'une activité soit considérée comme motivante, la bande dessinée répond à six ce qui fait d'elle un support très privilégié en classe car nous pensons que la motivation est une des premières solutions à utiliser en classe pour optimiser l'enseignement/apprentissage du FLE :

« La motivation au lycée est un élément essentiel qui influence les résultats des élèves et qui aide les élèves à développer leur personnalité. Elle donne envie à étudier, à découvrir le sens des sujets traités. En même temps, les élèves arrivent à comprendre les tâches assignés pendant les cours. Cela leur permet de travailler plus effectivement et avec plus d'effort. De plus la motivation peut influencer la concentration des élèves et alors la qualité d'apprendre. ». Pavelková (2002 : 7).

2-b- L'apport de la bande dessinée en compétence interculturelle

Nous avons utilisé la bande dessinée dans un double objectif, celui de développer la compétence scripturale des apprenants et celui de développer une autre compétence et non pas la moindre : la compétence interculturelle. En effet, manque de temps et de choix, nous avons utilisé la même planche de bande dessinée pour travailler les deux compétences.

La deuxième partie de notre travail expose les résultats positifs des deux expériences.

En effet, à partir des réponses des apprenants à nos questionnaires, nous avons remarqué qu'ils (la majorité) prennent une position hostile face à la culture française. Pour ces apprenants, la France est un pays beau et riche mais c'est en même temps un pays ennemi dans lequel il n'y a aucun respect des codes et des valeurs de notre société algérienne (religion, style vestimentaire..).

Quand nous avons posé la question sur les personnalités historiques connues par les apprenants, nous avons remarqué que ces apprenants n'avaient aucune information réelle sur le sujet mais que des stéréotypes. Toutes les personnalités évoquées sont des personnalités méchantes qui ont fait la guerre et qui ont tué beaucoup de gens. Ces informations ont été collectées dans le milieu social algérien mais aussi dans les autres matières enseignées comme l'Histoire.

Suite à la présentation de la planche de la bande dessinée aux apprenants, nous avons remarqué qu'ils étaient très émerveillés par l'histoire de Philippe Le Bel, ce n'était pas un guerrier mais c'était, à leurs yeux, un roi charmant et victorieux qui a plusieurs qualités, qui a assuré

plusieurs victoires et qui est très apprécié par le peuple. (Nous avons déduit ces informations des réponses aux questionnaires et des textes produits par les apprenants.).

La bande dessinée utilisée a permis de changer l'image mentale des apprenants et qu'ils se faisaient de toutes les personnalités historiques françaises.

En effet, des travaux ont été faits sur l'apport de la bande dessinée pour travailler l'interculturalité en classe de langue. Notre travail, nous avons choisi un des aspects culturels de la France : un événement de sa riche Histoire. La planche décrit une partie de l'Histoire, donc une partie de la culture.

Nous aurons pu évoquer ce sujet oralement ou en présentant un simple texte aux apprenants mais nous avons préféré l'utilisation de la bande dessinée car c'est un support qui, à travers ses images, sa mise en forme et son originalité suscite la curiosité et l'intérêt des apprenants car selon M.Thiébaud : « c'est à la mémoire et à l'imagination, ces deux facultés de l'enfance qu'il faut avoir recours quand on enseigne l'histoire aux enfants » (2002 :54) et la bande dessinée est un support qui met en valeur des deux facultés de plus elle peut faire l'objet de plusieurs possibilités d'exploitation pour travailler l'interculturalité :

« Il est certain que d'un point de vue culturel, la BD est un véritable phénomène de civilisation, qui permet de mieux faire comprendre le comportement et la mentalité des Français. Selon les thèmes, on pourra discuter, débattre et faire ressortir des éléments de civilisation pertinents et si le dessin s'y prête, analyser les clichés qui en découlent et ainsi améliorer la compétence socio-culturelle des apprenants. Les bandes dessinées, en tant que documents authentiques, permettent aux enseignants de FLE d'effectuer un travail bénéfique et positif pour les apprenants; ils permettent d'allier apprentissage et créativité. Leur aspect ludique et leur richesse (culturelle, lexicale et grammaticale) favorisent une manière de travailler différente, en classe et avec les apprenants. » Morlat (2014 :53).

Effectivement, en utilisant cette planche de bande dessinée, nous avons suscité la curiosité des apprenants envers cette personnalité historique, la bande dessinée peut acquérir dans ces conditions le statut de document historique, elle devient selon N.Rouvière (2013) « *l'expression d'une mémoire, bien plus qu'une histoire* ». Nous avons pu faire découvrir aux apprenants un événement historique en relation avec la culture française en se focalisant sur le visuel car la majorité des apprenants préfèrent apprendre à partir d'un support visuel (internet, power point, images, photocopies...), de plus le visuel fait partie de la culture d'aujourd'hui. En somme, nous pouvons dire que nous avons utilisé la bande dessinée comme moyen déclencheur dans le but d'attirer l'attention des apprenants et les faire apprécier et s'engager dans l'activité.

Par rapport à une illustration unique, la bande dessinée présente l'intérêt de livrer toute une histoire, racontée à travers des images, de rompre le caractère statique qui s'attache à une seule image. Cette donnée est importante pour des apprenants habitués à voir des histoires racontées par des textes.

A cette dimension s'ajoute le caractère vivant du récit, les élèves découvrent une histoire passée qui a eu un présent, et cette relation est déterminante pour éveiller la conscience historique chez l'apprenant.

Un bon dessin permet aussi d'appréhender l'objet au moyen de la vue. L'expérience visuelle est fondamentale dans l'apprentissage. La bande dessinée offre un spectacle dans lequel les éléments épars de la documentation se trouvent réunis. Personnages, costumes, objets donnent une cohérence globale à l'histoire racontée.

2-c- Conclusion

Pour conclure cette partie du travail, nous disons que la bande dessinée est un véritable atout, c'est un support très privilégié à utiliser en classe de FLE car il permet la facilitation de l'acquisition de plusieurs compétences et offre une panoplie de choix quant à son utilisation.

Nous l'avons vu c'est un support original et nouveau qui se caractérise par un aspect amusant et ludique, la bande dessinée est motivante dans la mesure où elle favorise l'interaction, la collaboration, l'échange et l'autonomie. Elle a un grand apport en compétence scripturale surtout en matière de description car elle offre plusieurs indicateurs et éléments qui permettent d'aider l'apprenant à faire sa description, c'est enfin un support facile à lire ce qui a un grand impact sur le développement des écrits des apprenants.

La bande dessinée est, également, un support très intéressant pour travailler la compétence interculturelle et cela à travers son caractère visuel, authentique et vivant.

Cependant, l'utilisation de ce genre de support pourrait avoir des limites car il est, tout d'abord, difficile de trouver la bonne bande dessinée et cela pour deux raisons : la première est la quasi-absence de ce support au sein de nos bibliothèques et la deuxième se confine dans la difficulté de trouver la bande dessinée qui correspond aux objectifs de l'enseignement/apprentissage et aux finalités du cours.

Ensuite, il est vrai que la bande dessinée pourrait être un support qui favoriserait le développement de plusieurs compétences mais il y a d'autres compétences que nous ne pouvons pas travailler avec ce genre de document.

Enfin, la bande dessinée n'est pas une solution à utiliser tout le temps avec les apprenants car dans certains cas, nous sommes amenés à recourir à d'autres moyens et d'autres supports. De plus, il faudrait bien savoir que la

bande dessinée n'est pas une solution miracle, car dans plusieurs cas les résultats ne correspondent pas aux ambitions de l'enseignant.

3- L'apport de la vidéo

La vidéo fait partie de ce qu'on nomme aujourd'hui les technologies d'information et de communication. L'efficacité et l'importance de ces dernières ont fait l'objet de plusieurs recherches et elles ne sont plus à démontrer :

« Les TIC favorisent l'adoption d'une approche pédagogique qui place l'élève au centre du processus d'apprentissage. En effet, les TIC fournissent des moyens novateurs, non seulement pour la diffusion des connaissances mais aussi pour l'exploration de stratégies d'apprentissage qui favorisent la construction des compétences. ».Lebrun, (1999 :22).

Le deuxième support que nous avons choisi d'utiliser est un support d'image animée à savoir la vidéo. C'est un extrait qui décrit des danses folkloriques françaises et que nous avons trouvé sur internet. Le même support a été utilisé pour travailler les deux compétences et les résultats obtenus ont été présentés en deuxième partie de notre travail. Nous essayons, dans ce qui suit, de donner une explication aux résultats obtenus. Pour cela, nous commençons par expliquer l'apport de la vidéo en compétence scripturale pour passer à ses avantages dans le développement de la compétence interculturelle.

3-a- L'apport de la vidéo en compétence scripturale

Nous avons remarqué dans les résultats obtenus qu'il y avait une amélioration des les écrits des apprenants à partir d'un extrait de vidéo (par rapport à la première expérience), plusieurs facteurs ont optimisé ce progrès Parmi lesquels :

3-a-1- La vidéo est médiatrice de sens

L'extrait de vidéo a plusieurs caractéristiques qui font de lui un support riche en informations, porteur de sens et parfois polysémiques.

C. Compte (1993 :37) a fait un travail très intéressant sur la vidéo et son utilisation en classe et elle a pu déceler plusieurs caractéristiques qui font d'elle un support médiateur de sens :

La composante vidéo : acteurs, décors, costumes...

La composante audio : Intonation, bruitage, musique...

La composante technique : cadrages, angles, éclairages.

L'écriture télévisuelle : sous-titrages...

Effectivement l'extrait que nous avons choisi d'utiliser réponds à ces quatre caractéristiques et c'est ce qui enrichit la description des apprenants. La vidéo choisie se distinguait par ses acteurs (avec leurs costumes traditionnels) et un décor très impressionnant avec comme arrière plan les musiciens et leurs instruments (connus et méconnus de la part des apprenants).

Une autre caractéristique rendait cette vidéo très attirante est les types de musique traditionnelle entendue par les apprenants puisqu'il s'agissait de danses folkloriques.

L'extrait de vidéo choisi se distinguait, également, par les éclairages qui changeaient d'une danse à une autre et sous-titrages qui indiquaient la région à laquelle correspond la danse dont il est question.

Tous ces éléments ont été des éléments favorables à la production écrite en classe. Les apprenants ont trouvé une panoplie d'indicateurs qui rendaient leurs textes plus développés et plus cohérents.

3-a-2- La vidéo facilite la compréhension

La vidéo, à travers la succession des images animées, est plus facile à comprendre. De plus c'est un support qui fait partie de la vie quotidienne de l'apprenant. Ce dernier vit dans une société dans laquelle il est en contact

permanant avec la vidéo (télévision, téléphones portables, réseaux sociaux, internet...).

De plus, il a été démontré par plusieurs recherches que l'apprenant assimile mieux ce qu'il voit et ce qu'il entend ce qui explique les résultats positifs obtenus :

« 40% de l'information traitée par le cerveau est d'origine visuelle contre 20% d'ordre auditive. Pourtant l'institution scolaire se méfie de l'image et lui préfère le mot. ». Maarek (1986 :38).

Dans l'extrait de vidéo choisi, il n'y a pas une grande focalisation sur la langue française mais beaucoup plus sur l'image et le son ce qui permet à l'apprenant de se détacher de ses représentations concernant la langue française (difficulté et complexité).

Pourquoi parler de compréhension ?

Parce que la compréhension et la production sont deux compétences en étroite relation, l'une entraîne l'autre, elles sont complémentaires. L'apprenant qui comprend très bien un texte, un cours ou une information quelconque aura plus d'aisance à la reproduire oralement ou par écrit. Le document d'accompagnement de la deuxième année secondaire évoque cette idée en considérant la production et la compréhension comme deux compétences qui obéissent aux mêmes processus :

« Le processus de compréhension des messages oraux étant le même que celui de l'écrit (établissement d'hypothèses, vérification pour la prise d'indices, résultat de la vérification...) il faudra surtout veiller à choisir des supports auxquels l'apprenant peut accéder plus facilement en s'appuyant sur ses connaissances concernant le référent, le vocabulaire etc. » (2006 :22).

A travers l'association de l'image et du son, la vidéo facilite la mémorisation³⁶ d'autant plus qu'elle présentait des danses. L'apprenant et après le visionnement de l'extrait se rappelle facilement de ce qu'il a vu, il trouve une certaine facilité à mémoriser tous les mouvements, les gestes, les

³⁶ « Le processus de mémorisation repose sur l'organisation logique de l'information, sur les relations entre les nouvelles informations et celles déjà en mémoire ainsi que sur la réactivation fréquente des contenus mémorisés par la récitation. » A.Letarte (1999 :09).

tenues, les instruments enfin l'apprenant se rappelle de tous les éléments attirants dans la vidéo ce qui s'est répercuté (positivement) sur leurs écrits.

André Letarte a cité (1999 :09) trois conditions nécessaires à une bonne mémorisation (Trois conditions favorisées par l'extrait de vidéo que nous avons utilisé) et qui sont :

L'intérêt : Nous nous remémorons facilement de quelque chose que nous aimons, quelque chose qui nous motive.

Le matériel et son organisation visuelle : Nous nous remémorons plus facilement de schémas, de tableaux et de vidéos car ils sont tous bien organisés et structurés.

La répétition.

Les apprenants ont produits des textes descriptifs très riches en éléments spatiaux, décors, personnages, etc. La vidéo a servi comme modèle pour les apprenants, c'est un support qui plusieurs caractéristiques qui ne sont que favorables pour développer la compétence scripturale des apprenants et surtout pour rédiger un texte descriptif.

C. Compte a détaillé dans son ouvrage l'utilisation de la vidéo en classe les trois caractéristiques principales du support vidéo, trois caractéristiques que nous trouvons en faveur du développement et l'amélioration des écrits des apprenants et que voici :

L'illustration : La vidéo peut servir de modèle pour l'apprenant, ce dernier qui va répéter ou imiter ce qu'il voit.

La médiation : la vidéo est un support qui va conduire l'apprenant petit à petit à l'apprentissage d'une notion ou à l'acquisition d'une compétence.

La facilitation : « un impact provoqué par l'organisation de son système symbolique susceptible d'aider l'individu à compléter le réseau de ses références mentales. ».

3-a-3- La vidéo est un support motivant

Tout comme avec l'utilisation de la bande dessinée, nous avons remarqué que les apprenants étaient très enthousiastes face à l'utilisation du support vidéo, un climat agréable s'est installé en classe très favorable à l'apprentissage.

Les apprenants étaient très motivés, c'est un support qu'ils ont l'habitude d'utiliser dans la vie quotidienne mais jamais en classe de FLE et c'est ce qui fait de la vidéo un support original, nouveau et donc motivant ce qui suppose l'engagement de l'apprenant dans l'activité : « *la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage.* ». C. Compte (1993 :07).

Effectivement plusieurs travaux ont été faits sur l'utilisation de la vidéo de manière restreinte et les TIC de manière générale en classe de français et les avantages qu'on peut en déduire de l'utilisation de ce genre de supports surtout en matière de motivation, nous prenons Viau et Praya comme références. Ces deux derniers ont beaucoup insisté sur l'importance de la motivation en classe et la considéraient comme un moteur d'apprentissage et les deux pensent que les TIC sont un moyen efficace pour développer cette composante :

« En général, les études démontrent que l'utilisation des TIC suscite un intérêt spontané chez un grand nombre d'élèves. De plus, on observe que plusieurs d'entre eux prennent un réel plaisir à utiliser les TIC. Ces deux constats amènent donc plusieurs chercheurs à conclure que les TIC suscitent la motivation à apprendre ». Viau (2006 :88).

« Il (l'audiovisuel) possède une fonction psychologique de motivation et un pouvoir de conviction importants, il permet de visualiser des phénomènes imperceptibles dans les conditions normales de perception, il garantit une meilleure mémorisation, facilite les apprentissages puisque l'adage "un bon schéma vaut mieux qu'un long discours" » Praya (2002 :41).

3-b- L'apport de la vidéo en compétence interculturelle

Nous pensons que l'utilisation de l'extrait de vidéo qui décrit des danses folkloriques françaises était la grande réussite de notre enquête, nous croyons bien que nous sommes arrivée à transplanter les apprenants dans un autre monde différent des leur et différent de ce qu'ils se représentaient.

Les apprenants étaient très surpris de découvrir qu'il y avait des régions françaises qui se distinguaient par un riche patrimoine culturel et par un riche folklore. La vidéo est, à notre avis, le support idéal pour travailler la compétence interculturelle, elle est beaucoup plus efficace qu'un large discours sur le sujet :

« L'enseignement des langues se doit d'être en interaction directe avec la vie quotidienne et la vidéo joue ce rôle d'ouverture au monde. Elle permet de montrer les conventions sociaux, les expressions non verbales et les implicites culturels. Ainsi la réalité culturelle ne reste pas figée comme dans les manuels, elle se construit sous les yeux des apprenants» (C.Compte, 1993, P: 23).

La vidéo a un apport dans le développement de la compétence interculturelle des apprenants et nous expliquons cela comme suit :

3-b-1- La vidéo est un support authentique qui favorise la communication

En effet, un extrait de vidéo de quelques minutes est de loin meilleur que l'utilisation d'un texte ou d'un support fabriqué pour parler de la culture.

Nous avons déjà défini, dans la première partie de notre travail, ce qu'est un document authentique et nous n'allons pas en revenir ici mais nous voulons juste insister sur les avantages du support authentique par rapport au support fabriqué en matière d'interculturalité.

Cuq a fait une comparaison entre ces deux supports, nous y retiendrons les caractéristiques principales :

Pour l'auteur, la vidéo pédagogique représente une disjonction car elle rend l'apprenant emprisonné et reçoit ce support comme un objet d'étude, ses comportements et réactions sont dictées et le *visionnement est induit*.

Per contre, la vidéo authentique favorise la communication et l'interaction, les réactions des apprenants sont spontanées. De plus la vidéo authentique est porteuse de tout un contenu socio-culturel.

C. Compte a, également, insisté, sur l'apport de la vidéo en terme d'interculturalité et la considère comme un véritable moyen de communication :

« La vidéo prépare l'apprenant au repérage linguistique ou socio-culturel mais la vidéo offre aussi autre chose : la vitesse, la complexité, la variété d'un bain linguistique avec un accès privilégié puisque médiatisé par les éléments non verbaux et techniques qui composent le message vidéo. » (1993 : 92).

3-b-2- La vidéo permet de changer l'image mentale des apprenants

Il est très important d'agir sur les mauvaises représentations des apprenants pour arriver à un enseignement/apprentissage efficace de la compétence interculturelle et la vidéo est un bon moyen pour le faire car en visionnant un extrait de vidéo, l'apprenant va déduire tout seul qu'il se trompait, il va découvrir d'autres informations méconnaissables auparavant sans avoir l'impression qu'on l'oblige à les accepter, c'est un moment de découverte et non pas d'absorption :

« C'est une sensation affective et irrationnelle qui provoque, par exemple, la sympathie ou l'antipathie pour un cours, un aspect de l'enseignement ou de l'apprentissage, une découverte, etc. » Cuq (2003, p.80).

La vidéo est un support motivant, original, vivant qui prépare l'apprenant à l'ouverture sur l'autre à l'altérité, il permet de découvrir l'autre et dans certains cas le comprendre :

« La compréhension est généralement plus aisée quand le cadre de la conversation peut être vu et le langage placé dans son contexte social: la combinaison du lieu, du ton et de la teneur du cours permet de s'en faire une idée plus claire, plus concrète, plus perceptible. Le langage est l'expression d'une culture et l'élément visuel est porteur d'informations susceptibles de transmettre cette culture, par exemple, à travers les comportements divers de plusieurs personnes. ».Pasquier (2000:28).

Nous avons essayé de citer les grands avantages tirés de notre enquête de l'utilisation de la vidéo en classe et cela dans le développement des compétences scripturale et interculturelle. Nous ne pouvons terminer cette partie sans citer deux autres avantages citées par C.Compte favorables à l'apprentissage des deux compétences et qui sont :

La vidéo a une *fonction moteur*

Compte insiste sur le fait que la vidéo pourrait ne pas être utilisée en elle-même c'est-à-dire pour son contenu mais comme moyen ou un moteur de travail. Il s'agit « *d'utiliser le document en dehors de l'étude de celui-ci* » et c'est ce qui facilite l'acquisition de l'information.

« Par exemple, une publicité pour la lutte contre le sida, diffusée sur les chaînes de télévision, peut provoquer un impact important auprès des apprenants pour inciter à une recherche plus approfondie sur ce thème. Cette recherche ne peut se limiter au document dont la fonction, dans ce cas, est de provoquer une réaction et non pas d'informer en détail sur le sujet. Le document est là pour cette première phase de prise de conscience d'un thème, l'exploitation peut ensuite se dérouler en dehors du film. Les apprenants peuvent décider de faire des recherches d'informations dans la presse écrite, réaliser une exposition, des débats, un film vidéo. La publicité choisie ne sert que de moteur à d'autres activités autour du thème qu'elle véhicule. ». (1993 :32).

La vidéo facilite l'acquisition

A travers son aspect vivant et animée et à travers la succession d'images et leur relation avec le son, la vidéo est un moyen qui rend

l'apprentissage plus facile. L'apprenant est plus à l'aise lorsqu'il visionne une vidéo que lorsqu'il lit un texte, c'est moins fatigant pour lui et c'est cette raison physiologique qui permet selon Compte l'*internalisation* qui signifie « *l'intégration dans un réseau de connaissances antérieures, essentiel à l'acquisition* ».

3-c- Conclusion

La vidéo est un support susceptible d'être très efficace en classe de FLE. A travers son caractère motivant, vivant elle facilite la compréhension et incite l'apprenant à la production et à la créativité. C'est également un support authentique qui favorise l'interaction, la communication et l'ouverture sur l'autre.

Cependant, c'est un support qui pourrait présenter plusieurs limites et cela pour différentes causes et parmi lesquelles :

- Des difficultés matérielles : il est vrai que le support vidéo est rarement utilisé en classe de FLE et même si l'enseignant a l'ambition de vouloir l'utiliser, il sera confronté à un problème majeur et qui est le manque de matériel. En effet, la majorité des établissements scolaires ne disposent pas des moyens matériels pour ce genre d'activité (Absence des projecteurs, des salles de projection, des micro-ordinateurs...). Par exemple, lors de notre enquête, nous étions obligée d'apporter notre propre matériel.

- - Manque de ressources : l'enseignant n'a pas les ressources nécessaires pour chercher et choisir des vidéos qui conviennent aux cours et aux compétences visées. Ces ressources sont absentes dans les établissements scolaires et même au fait de la non-disponibilité des médiathèques.

- Le manque d'ouverture au TIC dans les établissements scolaires : effectivement plusieurs enseignants préfèrent ne pas utiliser ce genre de support car c'est (pour plusieurs) une perte de temps. Ils préfèrent

donc recourir aux méthodes traditionnelles (oral, stylo et tableau). De plus, pour plusieurs enseignants, l'utilisation de la vidéo ne leur permet pas de bien gérer la classe en terme de discipline, chose qui est inacceptable surtout avec la surcharge des classes et du programme.

- Le manque de temps : l'utilisation de la vidéo en classe nécessite, de la part de l'enseignant, une organisation et une planification. C'est une activité qui nécessite du temps (pour visionner, pour expliquer et après passer à l'activité cernée) et trois heures par semaines (cinq heures pour les classes littéraires) de français ne suffit pas pour terminer le programme.

- La passivité : dans certains cas, au lieu d'éveiller l'intérêt de l'apprenant, l'utilisation de la vidéo pourrait produire l'effet inverse et le plonge dans un état de passivité (l'accès à l'information devient plus facile et l'apprenant n'éprouve nullement le besoin de faire de la recherche).

- La surcharge d'informations : il faut être très attentif au choix de la vidéo à utiliser car certains extraits contiennent beaucoup d'informations donc au lieu d'orienter l'apprenant, ils le brouillent.

- Le manque de formation : utiliser des vidéos c'est bien mais cela nécessite une grande habileté de la part de l'enseignant, il doit savoir comment choisir la vidéo, dans quel objectif l'utiliser, comment l'utiliser et tout cela devrait être appris en période de formation.

Chapitre II : Propositions didactiques

Nous essayons dans ce dernier chapitre de notre travail de donner quelques propositions didactiques concernant l'utilisation de l'image en classe de FLE.

Nous commençons par présenter quelques pistes d'utilisation de la bande dessinée et cela dans le développement d'autres compétences. En effet, nous pensons que l'utilisation de la bande dessinée n'est pas avantageuse que pour travailler les compétences scripturale et interculturelle mais elle peut être utilisée pour travailler d'autres composantes de la langue française.

Ensuite, nous suggérons quelques réflexions autour de l'utilisation de la vidéo en classe. Un extrait de vidéo pourrait avoir des contenus assez divers: un extrait de film, un reportage, une émission de télé... et se sont tous des supports susceptibles d'être exploités en classe.

Enfin et puisque l'image peut exister sous plusieurs formes, nous proposons d'autres supports images qui seraient très intéressants pour faire découvrir et apprendre la langue française aux apprenants de FLE.

1- Quelques propositions autour de l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE

Nous présentons dans ce qui suit cinq fiches pédagogiques sur l'utilisation de la bande dessinée. Ces cinq fiches peuvent être utilisées en classe avec des apprenants du secondaire (première année et deuxième année secondaires). Nous signalons que les bandes dessinées choisies sont toutes des bandes dessinées trouvées sur internet vu le manque de supports et de choix au sein de nos librairies.

Fiche I :

Matière : langue française.

Classe : 1AS.

Temps : 1heure.

Compétences visées :

- L'apprenant devrait être capable de connaître les différents procédés mis en œuvres dans la BD.
- Amener l'apprenant à découvrir la bande dessinée française.

Support utilisé : planche de la BD : « Spirou ».

Déroulement :

- Annoncer le sujet de la séance.
- Questions orales (pour instaurer un bon climat, pour favoriser l'interaction, pour connaître les pré-requis des apprenants).
- Organisation de la classe (travail par paires).
- - Distribuer les planches de la bande dessinée.
- Laisser aux apprenants dix minutes pour découvrir les planches.
- Questionner les apprenants pour connaître leurs impressions. Les questions principales : - Quel est le support que vous avez entre les mains ? Comment nomme-t-on ce genre de support ? qu'est-ce qui vous attire dans le support ?

- Donner des définitions aux principaux procédés utilisés dans la bande dessinée. (Qu'est-ce qu'une bulle ? qu'est-ce qu'une vignette ? qu'est-ce qu'une planche ? qu'est-ce qu'une onomatopée ?...)

- **Evaluation :**

Activité :

Reliez chaque mot avec sa bonne définition :

Une bande	Espace délimité par des lignes perpendiculaires
Une planche	Mot imitant phonétiquement un être ou une chose
Une bulle	Succession de dessins organisés en séquences
Une vignette	une page de la bande dessinée
Une onomatopée	Ligne fermée qui sort de la bouche des personnages de la bande dessinée et qui enferme leurs paroles

Correction :

Une bande : Succession de dessins organisés en séquences.

Une planche : une page de la bande dessinée.

Une bulle : Ligne fermée qui sort de la bouche des personnages de la bande dessinée et qui enferme leurs paroles.

Une vignette : Espace délimité par des lignes perpendiculaires

Une onomatopée : Mot imitant phonétiquement un être ou une chose

Fiche 2

Matière : langue française.

Classe : 2AS.

Temps : 1heure.

Compétences visées :

- L'apprenant devrait être capable de reconnaître le champ lexical relatif à une notion déterminée.
- L'apprenant devrait être capable de produire un champ lexical relatif une notion déterminée
- Amener l'apprenant à découvrir la bande dessinée française.

Support utilisé : planche de la BD : « Les mondes cachées. Scénario : Filippi, dessin : Camboni. Les humanoïdes associés. 2014.

Déroulement :

- Annoncer le sujet de la séance.
- Questions orales (pour instaurer un bon climat, pour favoriser l'interaction, pour connaître les pré-requis des apprenants).
- Organisation de la classe (travail par groupes de quatre apprenants).
- - Distribuer les planches de la bande dessinée.
- Laisser aux apprenants dix minutes pour découvrir les planches.
- Questionner les apprenants : (Quel est le support que vous avez entre les mains ? où se passe l'histoire ? (réponse attendue : dans une gare) Quels sont les éléments qui vous permettent de dire qu'il s'agit d'une gare ? (réponses attendues : le train, les passagers ; les valises, l'horloge...)
- Expliquer aux apprenants que l'ensemble de ces mots constitue le champ lexical du terme « gare ».
- Donner une définition de ce qu'est le champ lexical et l'écrire au tableau.
Un champ lexical est un ensemble de mots qui se rapportent au même thème ou bien à une même idée.
- **Evaluation :**

Activité :

Attribuez un champ lexical aux mots suivants :

- 1- Froid-nuages-pluie-chauffage-parapluie-manteau :.....
- 2- Pilote- embarquement-bagage-steward- décollage :
- 3- Ballon- joueur-arbitre-terrain-gardien-supporters :.....
- 4- Médecins-infirmiers- pansements-opérations-malades :.....

Correction :

- 1- Hiver.
- 2- Avion.
- 3- Stade.
- 4- Hôpital.



Fiche 3

Matière : langue française.

Classe : 1AS.

Temps : 1heure.

Compétences visées :

- L'apprenant devrait être capable de connaître les différentes catégories grammaticales de la langue française.
- Amener l'apprenant à découvrir la bande dessinée française.

Support utilisé : planche de la BD : Henriette. Une envie de trop. Philippe Dupuy, Charles Berberian. « les humanoïdes associés ». Janvier 1998.

Déroulement :

- Annoncer le sujet de la séance.
- Questions orales (pour instaurer un bon climat, pour favoriser l'interaction, pour connaître les pré-requis des apprenants).
- Organisation de la classe (travail par paires).
- - Distribuer les planches de la bande dessinée.
- Laisser aux apprenants dix minutes pour découvrir les planches.
- Questionner les apprenants pour connaître leurs impressions. Les questions principales : - Quel est le support que vous avez entre les mains ? Comment nomme-t-on ce genre de support ? (Les apprenants devraient être capables de connaître ce qu'est une bande dessinée, ce qu'est une bulle, etc.).
- Analyser la catégorie grammaticale de chaque mot dans les différentes bulles tout en rappelant l'histoire racontée et son aspect amusant.
- Donner une définition à ce qu'est une catégorie grammaticale et l'écrire au tableau :
- Dans la langue française, il y a neuf catégories grammaticales : le nom (commun ou propre), le verbe, l'adjectif, le déterminant, le pronom, l'adverbe, la conjonction, la préposition et l'interjection.
- Expliquer chaque classe grammaticale en donnant des exemples.

- **Evaluation :**

Activité :

Quelles est la classe grammaticale des termes suivants :

Donc, tellement, beau, Salim,les.

Correction :

Donc : Conjonction.

Tellement : adverbe.

Beau : adjectif (qualificatif).

Salim : Nom (propre).

Les : déterminants.

Fiche 4 :

Matière : langue française.

Classe : 2 AS.

Temps : 1 heure.

Compétences visées :

- L'apprenant devrait être capable de conjuguer un verbe à l'impératif.
- Amener l'apprenant à découvrir la bande dessinée française.

Support utilisé : planche de la BD : « Tintin en Amérique. Hergé. Casterman.1946.

Déroulement :

- Annoncer le sujet de la séance.
- Questions orales (pour instaurer un bon climat, pour favoriser l'interaction, pour connaître les pré-requis des apprenants).
- Organisation de la classe (chaque apprenant travaille tout seul).
- - Distribuer les planches de la bande dessinée.
- Laisser aux apprenants dix minutes pour découvrir les planches.
- Questionner les apprenants pour connaître leurs impressions. Les questions principales : - Quel est le support que vous avez entre les mains ? Comment nomme-t-on ce genre de support ? quelle est l'histoire racontée ?
- Demander aux apprenants de prendre les cases quatre et cinq.
- Demander aux apprenants de réécrire les propos sur une feuille.
- Demander aux apprenants à quel temps sont conjugués les verbes de ces deux cases ? Pourquoi ?
- Expliquer ce qu'est l'impératif et quelle est sa valeur :
C'est un mode de la conjugaison qui exprime l'ordre. Il n'est conjugué qu'avec la deuxième personne du singulier et les deux premières personnes du pluriel.
- Conjuguer quelques verbes à l'impératif.

- **Evaluation :**

Activité :

Conjuguez les verbes suivants à l'impératif présent :

Etre- avoir- manger- finir-sortir

Correction

Sois	Aie	Mange	Finis	Sors
Soyons	Ayons	Mangeons	Finissons	Sortons
Soyez	Ayez	Mangez	Finissez	Sortez

TINTIN EN AMÉRIQUE



①

Fiche 5 :

Matière : langue française.

Classe : 2AS.

Temps : 1heure.

Compétences visées :

- (la production orale) : L'apprenant devrait être capable de s'exprimer oralement à partir d'un support visuel
- Amener l'apprenant à découvrir la bande dessinée française.

Support utilisé : planche de la BD : «Titeuf. La loi du préau ».Zep. Glénat. 2002.

Déroulement :

- Annoncer le sujet de la séance.
- Questions orales (pour instaurer un bon climat, pour favoriser l'interaction, pour connaître les pré-requis des apprenants).
- Organisation de la classe (chaque apprenant travaille tout seul).
- - Distribuer les planches de la bande dessinée (sans les bulles. Il s'agit de présenter une bande dessinée muette pour amener les apprenants à s'exprimer oralement).
- Laisser aux apprenants dix minutes pour découvrir les planches.
- Questionner les apprenants pour connaître leurs impressions :
Qui sont les personnages de la BD ?
Qu'est-ce qu'ils font ?
D'après-vous, quel est le dialogue qui aurait pu se passer entre les personnages ?
Quelle est l'histoire racontée ? (laisser aux apprenants le temps et la liberté d'exprimer oralement ce qu'ils pensent de la planche présentée).
- Après la discussion de tous éléments disponibles et après avoir écouté les versions de chaque apprenants redistribuer les planches mais cette fois-ci

avec les bulles pour que l'apprenant puisse faire une comparaison entre l'histoire d'origine et sa propre histoire.



2- Autres pistes de l'utilisation de la vidéo en classe

L'extrait de vidéo que nous avons choisi est un spectacle de danses folkloriques françaises. Cet extrait a été choisi surtout pour le contenu culturel qu'il transmettait mais un extrait de vidéo peut avoir des contenus très différents. Nous essayons dans ce qui suit de proposer quelques fiches pédagogiques utilisant des vidéos susceptibles de remplacer un simple texte et qui pourraient avoir plus d'avantages auprès des apprenants. Les supports proposés sont :

- Une recette de cuisine : en effet, une simple recette de cuisine pourrait être exploitée de plusieurs manières en classe de FLE. Nous, nous l'avons choisie pour la richesse de son lexique (le lexique de la cuisine) et aussi pour le mode de conjugaison généralement utilisé dans ce genre de support qui est l'impératif.
- Le dessin animé est un autre support très privilégié en classe et cela pour son aspect amusant et ludique. Le dessin animé facilite la prise de parole, il contient beaucoup d'éléments qui peuvent enrichir le vocabulaire des apprenants, c'est un grand facteur de motivation, il favorise l'interaction et enfin il instaure un climat de plaisir en classe favorable à l'apprentissage.
- L'interview : Le programme de français de la 1AS consacre tout un projet à l'interview mais tout ce projet se fait autour de textes écrits. Nous avons préféré proposer un extrait de vidéo à la place du texte pour stimuler la curiosité et attirer l'attention des apprenants.
- Le conte³⁷ (animé) : tout comme l'interview, le conte est présent dans le programme de la 1 AS et tout comme l'interview

³⁷ Christel Duprat (1988 : 112) déclare que : «le conte fait majoritairement fonction d'auxiliaire d'enseignement dans le contexte scolaire, il : alimente la vie intérieure de l'apprenant. L'aide à s'intégrer à son environnement. ☐ nourrit l'imaginaire de l'élève, et

l'enseignement/apprentissage du conte se fait à travers des textes. Remplacer le texte par la vidéo est-il plus avantageux ? nous pensons que oui.

- Le reportage ou le film documentaire : nous allons proposer une fiche pédagogique qui a pour support un extrait de film documentaire et cela pour développer chez les apprenants la compétence de la prise de notes afin de produire un résumé.

- Une émission de débat : dernier support proposé est un support destiné aux apprenants de la deuxième année secondaire pour travailler le texte argumentatif.

Voici les fiches proposées :

Fiche I

Matière : langue française.

Classe : 1 AS.

Temps 2 heures.

Compétences visées : (compréhension orale/ production écrite).

- Amener l'apprenant à connaître le lexique des aliments (français).
- Maîtriser l'impératif présent.
- Transformer la vidéo en un texte injonctif.

Support : un extrait de recette de cuisine (exemple : la vidéo tuto-crêpes » disponible sur le site lesexpertsfle.com).

Déroulement

- Annoncer le sujet.
- Visionnement de la vidéo (deux fois).
- Questions adressées aux apprenants :

Qu'est-ce que vous avez regardé ?

Quels sont les ingrédients utilisés ?

donc ses potentialités créatrices. C'est facteur de stimulation intellectuelle. Offre l'opportunité aux élèves d'apprendre la langue sous une forme ludique. ».

Quelles sont les étapes de la recette ?

Quel est le temps des verbes utilisé par le cuisinier ? Pourquoi ?

Evaluation

Transformez la vidéo que vous venez de visionner en un texte injonctif.

Fiche 2

Matière : langue française.

Classe : 1 AS.

Temps : 1 heure.

Compétences visées : (compréhension orale).

- Amener l'apprenant à connaître ce qu'est une interview, un intervieweur et un interviewé.
- Connaître le sujet de l'interview.

Support : une interview d'un acteur (Smain)

Déroulement

- Annoncer le sujet.
- Visionnement de la vidéo.
- Questions adressées aux apprenants :
Qu'est-ce que vous avez regardé ?
Quelles remarques faites-vous ?
Comment on appelle ce genre de dialogue ?

Evaluation

A partir de la vidéo, complétez le tableau suivant :

Qui parle ?	A qui ?	De quoi ?	Pourquoi ?

Fiche 3

Matière : langue française.

Classe : 1 AS.

Temps 2 heures.

Compétences visées : (compréhension orale).

- Amener l'apprenant à connaître ce qu'est un conte.
- Connaître les forces agissantes dans un conte.

Support : un conte animé (plusieurs sont disponibles sur internet).

Déroulement

- Annoncer le sujet.
- Visionnement de la vidéo.
- Questions adressées aux apprenants :

Quelle est l'histoire racontée ?

Qui sont les personnages du conte ?

Qui sont les bonnes personnes et les mauvaises ?

Que fait le personnage principal ? Pourquoi ?

Evaluation

Faire le schéma actantiel du conte visionné.

Fiche 4

Matière : langue française.

Classe : 2 AS.

Temps 2 heures.

Compétences visées : (compréhension orale/ production écrite).

- Amener l'apprenant à comprendre un reportage.
- Etre capable de comprendre et prendre des notes.
- Utiliser la prise de notes pour faire un résumé.

Support : un extrait de film documentaire

Déroulement

- Annoncer le sujet.
- Visionnement de la vidéo.
- Annoncer la consigne aux apprenants : écoutez bien le reportage et prenez des notes pour avoir les idées principales du documentaire.
- Demander à chaque apprenant de lire les notes qu'il a prises.
- Commentaires sur les notes prises.
- Evaluation

Rédigez un résumé du film documentaire visionné à partir des notes prises.

Fiche 5

Matière : langue française.

Classe : 2 AS.

Temps 2 heures.

Compétences visées : (compréhension orale/ production écrite).

- Amener l'apprenant à comprendre un débat d'idées.
- Etre capable de produire un texte argumentatif.

Support : un extrait d'émission de débat (un jour, une question par exemple).

Déroulement

- Annoncer le sujet.
- Visionnement de la vidéo.
- Commentaires sur la vidéo ;
- Dégager le sujet principal de la discussion.
- Dégager les mots pour et les mots contre.

Evaluation

Transformez la vidéo que vous venez de visionner en un texte argumentatif.

3- D'autres types d'image qui peuvent bien être utilisés en classe

Nous nous sommes intéressés dans notre travail à l'utilisation de l'image et à ses apports en classe de FLE. Faute de temps et de moyens, nous avons choisi deux types de l'image : la bande dessinée et la vidéo.

Nous attirons l'attention au fait qu'il y a d'autres supports très intéressants et qui peuvent être très avantageux dans l'enseignement/apprentissage du Fle. Nous citons, dans ce qui suit, quelques exemples en donnant quelques idées quant à leur utilisation :

- L'image publicitaire : ce support, présent dans notre vie quotidienne, pourrait très bien faire l'objet de plusieurs exploitations en classe de FLE. L'image publicitaire pourrait être utilisée pour une analyse iconographique (quel sens donner à cette image, la cause de l'utilisation de telles couleurs, tels éléments...). Il s'agit, donc, d'une analyse sémiotique, un travail d'interprétation qui permet de développer l'esprit analytique et critique de l'apprenant. Ce même support pourrait être utilisé pour une analyse textuelle (analyser l'annonce utilisée, le slogan, des éléments linguistiques qui y figurent).
- La photo : Quelle soit photographique ou personnelle, la photo pourrait être un support très intéressant à exploiter en classe surtout pour son caractère réel. Nous pouvons par exemple demander aux apprenants d'apporter une de leurs photos de vacances. Cette dernière pourrait être utilisée pour faire la description, pour raconter (ses vacances par écrit ou oralement), pour parler d'un événement relatif à ces vacances... Dans ce cas là, la photo susciterait l'émotion et ferait émerger l'affectif de l'apprenant.
- La peinture : un tableau d'art pourrait être un support très original à travailler en classe. Il pourrait être un moyen pour travailler l'interculturalité car un tableau d'art a toujours une histoire, un auteur, il est toujours mis en relation avec un événement précis. Ce tableau serait utilisé comme prétexte pour découvrir une culture ou une civilisation différente et surtout pour favoriser la communication.

- Le dépliant touristique : nous pouvons à travers un simple dépliant de voyage travailler plusieurs compétences en classe de FLE comme la description, la narration et même l'interculturalité. Le dépliant touristique pourrait être également utilisé comme modèle à imiter de la part des apprenants (très avantageux en production écrite).
- Le cinéma : dernier support proposé est le support animé et vivant au vrai sens du terme à savoir le cinéma. ce dernier présente les avantages d'être facile à manipuler dans les allers et retours d'une image à une autre d'une part et d'être un support très motivant d'une autre part. c'est un support qui procure du plaisir et pourrait faire l'objet de plusieurs activités de lexique, de conjugaison, de compréhension orale, de productions (orale et écrite) , le cinéma pourrait être un support excellent pour travailler l'interculturalité.

Conclusion générale

Il a été question, dans notre thèse, d'analyser deux compétences que nous considérons comme essentielles dans l'enseignement/apprentissage de toute langue à savoir : les compétences scripturale et interculturelle.

Notre travail ne consistait pas seulement à observer et critiquer les méthodes utilisées pour travailler et améliorer des compétences, nos ambitions dépassaient de loin le stade du constat.

Il s'agissait pour nous d'analyser d'une part les causes des difficultés éprouvées par les apprenants dans l'acquisition de ces deux compétences et de proposer, d'autre part, des moyens afin de combler les lacunes des apprenants.

Pour réaliser cette démarche, nous avons effectué une enquête de terrain auprès d'apprenants de deuxième année secondaire, cette étude s'est articulée autour de deux étapes :

La première étape consistait en une étude qualitative de productions écrites, nous avons opté donc pour une démarche comparative entre trois types de productions écrites :

- La première production écrite suivait la méthode la plus classique utilisée d'habitude avec les apprenants à savoir produire un texte à partir d'une consigne.
- La deuxième production écrite est faite à l'aide d'une planche de bande dessinée qui avait pour personnage principal une personnalité historique française. Il était demandé aux apprenants de faire la description de cette personnalité.
- Dans la troisième production écrite, les apprenants ont été amenés à rédiger un texte descriptif à partir d'un extrait de vidéo qui décrit des danses folkloriques de plusieurs régions françaises.

Quant à la deuxième étape de notre enquête, elle consistait en une enquête par le biais de questionnaires adressés aux apprenants de la même

année (deuxième année secondaire). Un premier questionnaire était distribué au début de l'année et un second était administré après les expériences de productions écrites faites avec les mêmes apprenants.

Après la collecte et l'analyse des résultats, nous avons abouti aux conclusions suivantes :

- Les apprenants ont beaucoup de difficultés en compétence scripturale. Ces difficultés sont dues à la complexité de l'acte, la difficulté de la consigne, la pauvreté du vocabulaire des apprenants, l'insuffisance de la pratique de cette activité, le manque de motivation et d'originalité et enfin nous avons constaté des difficultés d'ordre émotionnel et psychologique.
- La compétence interculturelle est une compétence jamais travaillée en classe, la majorité des apprenants n'ont pas de connaissances réelles sur cette culture autre.
- La bande dessinée et la vidéo sont deux supports qui ont apporté plusieurs points positifs :

- *En compétence scripturale*

Ces deux supports ont une fonction de déclencheur : ils déclenchent une curiosité et surtout une motivation pour s'engager dans l'activité. Une fonction « *moteur* » (pour travailler d'autres activités, l'image n'est pas étudiée en elle-même mais comme prétexte à d'autres activités). Ils facilitent l'accès à l'information à travers leur originalité et leur simplicité dans la transmission des informations.

- *En compétence interculturelle*

Les deux supports préparent à « *une véritable communication* », ils présentent tout un bain culturel transmis par des éléments verbaux et non-

verbaux. Ce sont deux supports authentiques et vivants qui permettent de connaître les comportements et la mentalité des Français.

Nous avons terminé notre travail par des propositions d'autres pistes d'exploitation de ces deux supports car toutes de la bande dessinée et de la vidéo peuvent être utilisées pour développer d'autres compétences.

Nous avons proposé, également, d'autres types d'images qui peuvent avoir beaucoup d'avantages en classe de français langue étrangère.

Pour terminer, nous préférons insister sur le fait que l'image de manière générale n'est pas une solution miracle qui va résoudre tous les problèmes des apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère puisque notre enquête a eu des limites (plusieurs apprenants, par exemple, se sont contentés de copier les propos présents dans les bulles de la bande dessinée ce qui a engendré des textes incohérents. Quelques apprenants n'ont pas aimé l'expérience de la vidéo car ils ont trouvé le rythme très rapide ce qui les a perturbé) mais l'image reste tout de même un support original, motivant qui aide et facilite l'acquisition de plusieurs compétences car dans beaucoup de situations, et comme le souligne Confucius, « *une image vaut mille mots.* ».

Bibliographie

Ouvrages

- Adam J, M (2011). Les textes : types et prototypes. Armand Colin.
- Adam J, M. Petitjean,A (2005). *Le texte descriptif*. Armand Colin.
- 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.
- Barrett M.(2007). *La compétence interculturelle*. Centre de recherches sur le nationalisme, l'ethnicité et le multiculturalisme (CRONEM), Royaume-Uni.
- Barthélemy J H (2008). *Simondon ou l'encyclopédisme génétique*. Paris, PUF.
- 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.
- Bourdieu, P. Passeron, J,C (1970). *La reproduction*. Paris, les éditions de minuit.
- Cohen, M (1958). *La grande invention de l'écriture et son évolution*. Paris, imprimerie nationale librairie Klincksieck.
- Compte,C (1999). *La vidéo en classe de langue*. Paris, Hachette.
- 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.
- Cuche, D (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales*. La découverte.
- 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.
- Demorgon. J (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris, L'horizon de la sociologie.
- Demougin, P. & Massol, J.-F. (1999). *Lecture privée et lecture scolaire, la question de la littérature à l'école*. Grenoble, CRDP.
- Durkheim. E (1967). *Représentations individuelles et représentations collectives*. Revue de métaphysique et de morale. In sociologie. Paris, Puf.
- Elias, N (2003). *La civilisation des mœurs*. Agora.
- 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.
- Gennep,A-V(1924). *Le folklore. Croyances et coutumes françaises*. Paris, Librairie stock.
- Grandmont, N (1995). *Jeu ludique : conseils et activités pratiques*. Québec. Logiques.
- Hymes, D. (1991). *Vers la compétence de communication*. Didier. Paris.
- Ibrahimi, K-T (1995). *Les Algériens et leur(s) langue(s). Eléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*. Alger, El Hikma.
- Jodelet D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, PUF.
- Jonnaert, P h. & Vander Borgh, C. (2010). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Editions De Boeck Université (3ème édition). Bruxelles.
- Jonnaert, Ph. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Editions De Boeck Université (2ème édition). Bruxelles.
- Lamizet, B (2000). *La médiation culturelle*. Paris, l'Harmattan.

- Lancien, T (2004). *De la vidéo à internet : 80 activités thématiques*. Paris, Hachette.
- Laplatine (1973). *L'ethnopsychiatrie*. Editions universitaires. Paris.
- Lebrun, M (1999). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Perspectives en éducation.
- Letarte, A (1999). *La lecture active et la mémorisation*. Centre d'orientation et de consultation psychologique, 4ème édition.
- Lévi-Strauss, C (2002). *Race et histoire, race et culture*. Editions UNESCO.
- Meirieu, Ph. (2002). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris, ESF éditeur, 18è édition.
- Mialet, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris, PUF.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.
- Onillon, S. (2008). *Pratiques et représentations de l'écrit*. Berne, Editions scientifiques internationales.
- Rosen-Reinhardt, E (2012). *S'approprier la perspective actionnelle en classe*. Paris, CLE International.
- Pendanx, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*. Paris, Hachette.
- Piéron, H. (1951). *Vocabulaire de la psychologie*. Paris, PUF.
- Porcher,L (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Poslaniec, C. (2002). *Vous avez dit littérature ?* Paris, Hachette.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris, Nathan.
- Puren, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris, Didier (coll. "Essais").
- Radcliffe-Brown, R (1969). *Structure et fonction dans la société primitive*. Paris, Editions de Minuit (série « Le sens commun »).

- Reichler-Béguelin, M.-J. & Denervaud, M.-J. (1990). *Ecrire en français (cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite)*. Paris, Delachaux et Niestlé.
- Reuter, Y (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. ESF, collections pédagogies.
- Ricardou.J (1973). *Le Nouveau Roman*. Paris. Seuil.
- Richaudeau, F. (1979). *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*. Paris, UNESCO. (RETZ).
- Rocher. G (1992). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal. Hurtubise
- Roegiers, X. (2005). *L'approche par compétences dans l'école algérienne*. UNESCO – ONPS.
- Rocher.G (1992). « *Introduction à la sociologie* ». Montréal. HURTUBISE.
- Sapir. E (1967). *Anthropologies*. Paris. Editions de minuit.
- Sebaa, R (2002). *L'Algérie et la langue française, l'altérité partagée*. Oran, Edition Dar el Gharb.
- Sourieau. E (1990). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris, PUF.
- 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.
- Yaguello, M (2015). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Editions points. Collection gouts des mots.

Dictionnaires

Arenilla L., Gossot B. et al. (2000). *Dictionnaire de Pédagogie*. Paris, Bordas/HER

Arenilla L., Roland, M-C, Roussel, M-P (2007). *Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation*. Paris, Bordas.

Cuq J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, clé international.

Galisson R. et Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, Hachette.

Jodelet D.(1990). *Grand dictionnaire de la psychologie*. Paris .larousse.

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.

Revues

Achab, D (2009). L'approche interculturelle dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Algérie* n°8.

Alber J.L., De Pietro J.-F. (1967). *Approche des phénomènes interculturels à travers l'étude de la conversation exolingue*. In : *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Anthropologie. Tome 1 : Culture et personnalité. Paris : Éditions de Minuit.

Babot, M.V(2007). *Didactique de l'écrit, recherches et perspectives*. Ela n°148.

Bardin L (1975). *Le texte et l'image*. *Communication et langage* n° 26, Vol 26.

Belatreche, H (2009). *L'usage de la langue française en Algérie*. *Synergies Algérie* n°08.

Bendiha, D (2007). *La bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement du FLE*. *Synergies Algérie* n°1.

Chuy, M et Rondelli, F. (2010). *Traitement des contraintes linguistiques et cognitives dans la construction de la cohérence textuelle*. *Langages*, n°177.

Coste, D (1977). Un niveau seuil. Le Français dans le Monde. Hachette, n°126.

Dabène M (1991). *Un modèle didactique de la compétence scripturale*. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°4.

Djebbar, A (1999). Education et société. Le cas de l'Algérie. Revue internationale d'éducation de Sèvres N°24.

Dourari, A (2004). La politique linguistique en Algérie : entre le monolinguisme d'Etat et le plurilinguisme de la société. Synergies Pays germanophones n°05.

Elena, P. (1995). *Du texte littéraire comme un intrus performant dans la classe*. Le français dans le monde. Numéro spécial, Hachette/EDICEF.

Gaël, G. & Gauderault, M.-N. (2004). *Ecriture créative et plaisir d'apprendre*. Didactica vol. 16.

Grandguillaume, G (2004). *La francophonie en Algérie*. Hermès n°40.

Hassani, Z (2013). La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? Insanyat n°60.

Holec, H (1990). *Des documents authentiques, pourquoi faire ?* Mélanges pédagogiques.

Karek, M (2017). La compétence scripturale à l'école moyenne en Algérie : Fait-il revoir les pratiques enseignantes en matière de consignes. Synergies Algérie n°24.

Lacourarie, C (2008). « *L'imaginaire : une place dans l'enseignement des langues de spécialité ?* ». Cahiers de l'aplut. Vol. XXVII n° 3.

Lefrançois-Yasuda, C (2009). Mobiliser l'imagination et la créativité pour écrire. Synergies Europe n°04.

Mezouar, B (2007). *Propos sur la question de l'acculturation en Algérie*. Revue El Mouadaf n°01.

Morin, E (2001). *Le monde comme notion sociologique*». [Une société-monde? Les dynamiques sociales de la mondialisation](#), Presses de l'Université Laval, De Boeck.

Narcy-Combes M F (2009). *Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire*. [Vol. XXVIII N° 1. Interculturel et enseignement des langues spécialisées. Volume 1.](#)

Pasquier, D (2007). *Les lycées et la culture*. Le débat n° 147.

Paulus. A (2000). *Langages médiatiques*. Dossier pédagogique. Centre audiovisuel de Liège.

Perrineau, P (1975). *Sur la notion de culture en anthropologie*. Revue Française de Science Politique, Fondation Nationale des Sciences Politiques.

Peyrègne. L. (1963) *Pour une pédagogie de l'image*. Communications. Vol 2, n° 2.

Plane, S (2003). *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*. Repères. (Recherches en didactique du français langue maternelle) n°26/27.

PORCHER Louis, 1996 « Quelques états de la culture », *Le français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janvier, paris, EDICEF.

Puren.C (2014). *La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle Une nouvelle problématique didactique*. Revue d'Etudes Françaises, 2e série, n° 7.

Szymankiewicz. K (2012). *La complexité des facteurs déterminant l'emploi inefficace des stratégies d'apprentissage des langues étrangères - étude de cas*. Synergies Pologne n° 9.

Tisseron, S. (1977). *La bande dessinée peut-elle être pédagogique ?* Communication et langage n°35, Vol. 35.

Tourigny, F. (2006). *Ecriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège*. Le français aujourd'hui, n°135.

Turmel-John. P. (1996). *Le texte littéraire en classe de seconde ou étrangère*. Québec français, n°100.

Viau, R (1995). La motivation en contexte scolaire. Revue française de pédagogie n°113.

Viaux. C (2011). *05 fiches pour définir l'image dans son pouvoir de représenter*. Arts plastiques. Académie de Paris.

Zetili, A. (2002). *Questions d'écriture en classe de français. (Actes des journées scientifiques des langues et des discours en question)*. Sladd n°01. Décembre.

Thèses

Bouari,H(2008). *L'école fondamentale en Algérie et la problématique de la compétence encyclopédique en FLE dans les manuels scolaires*. Université Kasdi Merbah.Ouergla.

Programmes

Document d'accompagnement du programme de 2^{ème} année secondaire.

Guide pédagogique du manuel scolaire de la 2^{ème} année secondaire destiné aux professeurs.

Manuel scolaire de 2^{ème} année secondaire.

Programme de français de la 2^{ème} année secondaire.

Sitographie

<http://litteratur-inrp.fr>

<http://www.Larousse.fr/encyclopédie>.

<http://www.toutenbd.org> (Site de l'actualité de la bande dessinée).

<http://lettres.ac-aix-marseille.fr> (site de l'académie d'Aix-Marseille).

<http://revues.univ-nancy2.fr> (site de Nancy-université).

<http://www.Cairn.info.fr>.

<http://id.erudit.org> (Portail canadien de revues, de dépôt d'articles et d'ouvrages électroniques).

<http://www.meducation.edu.dz/>. (Site du ministère de l'Education nationale).

Table des matières

	Pages
Sommaire	01
Introduction générale	03
Partie I : Image, interculturalité et écriture	08
Chapitre I : L'image en classe de fle, entre image fixe et image mobile	10
1- Définitions diverses.....	11
2- Histoire de l'image.....	14
3- Fonctions de l'image.....	16
Documentaire	16
Symbolique.....	17
Divertissante.....	17
Illustrative	17
Epistémique.....	17
Informative.....	17
Fonction d'expression.....	17
Explicative/argumentative.....	18
Polysémique.....	18
4- L'image en classe.....	18
5- La vidéo	20
5-a- Définition.....	22
5-b- La vidéo en classe.....	23
5-b-1- Historique.....	23
5-b-2- Utilisation de la vidéo en classe.....	25
5-b-3 - Types des vidéos utilisées en classe.....	30
6- La bande dessinée.....	31
6-a- Qu'est-ce qu'une bande dessinée ?.....	31
6-b- Histoire de la bande dessinée.....	32

6-c- La bande dessinée dans le monde.....	32
6-d- La bande dessinée en Algérie.....	33
6-e- La bande dessinée en classe.....	34
6-f- La bande dessinée, entre littérature et authenticité.....	35
Chapitre II : L’interculturalité.....	45
1- La culture.....	46
1-a- En anthropologie	47
1-b- En sociologie.....	49
2- Caractéristiques de la culture.....	51
3- Culture/Civilisation.....	53
4- La relation langue/culture.....	55
5- De la description culturelle à la démarche interculturelle.....	59
5-a- Les représentations.....	60
5-b- Les stéréotypes.....	62
6- L’interculturalité.....	64
7- La différence entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle.....	67
7-a- La compétence culturelle.....	68
7-b- La compétence interculturelle.....	68
Chapitre III : La compétence scripturale.....	72
1- Définition de l’écriture.....	73
1-a- L’écriture : un système symbolique.....	73
1-b- L’écriture : un système codifié.....	74
2- Petit survol sur l’histoire de l’écriture.....	77
3- La compétence scripturale.....	78
4- Ecrit/oral.....	80
5- L’écrit à l’école.....	83
Partie II : Préparation, déroulement et résultats de l’enquête.....	86

Chapitre I : Préparation et déroulement de l'enquête	88
1- Choix du sujet	89
2- La population étudiée.....	91
3- Objets de l'enquête	91
3-a- La compétence scripturale.....	91
- La description.....	92
3-b- La compétence interculturelle.....	102
4- Eléments utilisés.....	106
5- Démarche de l'enquête.....	108
6- Contexte de l'étude.....	109
6-a- Statut de la langue française en Algérie.....	110
6-b- Le système éducatif algérien.....	114
Chapitre II : Résultats de l'enquête qualitative	121
1- Première expérience : Rédiger un texte descriptif à partir d'une consigne.....	122
1-a- Préparation à la production écrite.....	123
1-b- Résultats de la production écrite.....	124
1-c- Conclusion des résultats.....	130
2- Deuxième expérience : Rédiger un texte descriptif à partir d'une planche de bande dessinée.....	132
2-a- Préparation de la production écrite	133
2-b- Résultats de la production écrite.....	136
2-c- Conclusion des résultats.....	139
3- Troisième expérience : Rédiger un texte descriptif à partir d'un extrait de vidéo.....	140
3-a- Les résultats obtenus	141
3-b- Conclusion des résultats.....	144
Chapitre III : Résultats de l'enquête quantitative	145
1- Pourquoi des questionnaires ?.....	146

2- Résultats du premier questionnaire.....	148
2-a- Commentaires.....	159
3-Résultats du deuxième questionnaire.....	161
3-a- Commentaires.....	164
Partie III : Interprétation des résultats et propositions didactiques.....	166
Chapitre I : Interprétation des résultats.....	168
1- Difficultés des apprenants à l'écrit.....	169
1-a- La non-maîtrise de la compétence scripturale.....	169
1-b- La non-maîtrise de la compétence communicative.....	170
1-c- De fausses représentations.....	170
1-d- L'écriture : une pensée pré-élaborée.....	170
1-e- L'écriture : un don.....	171
1-f- L'écriture, un acte complexe.....	171
1-g- La consigne.....	175
1-h- La pauvreté du vocabulaire des apprenants	178
1-i- Insuffisance de la pratique scripturale en milieu scolaire.....	179
1-j- Le manque de motivation.....	180
1-k- Des causes d'ordre psychologique.....	183
2- L'apport de la bande dessinée.....	185
2-a- L'apport de la bande dessinée en compétence scripturale.....	185
2-a-1- Le caractère ludique de la bande dessinée.....	185
2-a-2- La bande dessinée favorise l'imagination.....	187
2-a-3- La bande dessinée favorise la créativité.....	188
2-a-4- la bande dessinée favorise l'interaction.....	190
2-a-5- La bande dessinée nous présente tout un scénario.....	191
2-a-6- La bande dessinée est facile à lire.....	191
2-a-7- La bande dessinée favorise la motivation.....	192

2-b-	L'apport de la bande dessinée en compétence interculturelle.....	194
2-c-	Conclusion	197
3-	L'apport de la vidéo.....	199
3-a-	L'apport de la vidéo en compétence scripturale.....	199
3-a-1-	La vidéo est médiatrice de sens	200
3-a-2-	La vidéo facilite la compréhension.....	200
3-a-3-	la vidéo est un support motivant.....	203
3-b-	L'apport de la vidéo en compétence interculturelle.....	204
3-b-1-	la vidéo est un support authentique qui favorise la communication.....	204
3-b-2-	La vidéo permet de changer l'image mentale des apprenants.....	205
3-c-	Conclusion.....	207
	Chapitre II : Propositions didactiques.....	209
1-	Quelques propositions autour de l'utilisation de la bande dessinée en classe de FLE.....	211
2-	Autres pistes de l'utilisation de la vidéo en classe.....	225
3-	D'autres types d'image qui peuvent bien être utilisés en classe de FLE.....	231
	Conclusion générale.....	233
	Bibliographie.....	237
	Table des matières.....	239