

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Frères Mentouri Constantine 1
Faculté des Lettres et des Langues
Département de Lettres et Langue Française

N° d'ordre : 105/DS/2018

Série : 06/FR/2018

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat ès Sciences en Didactique

**LE ROMAN GRAPHIQUE : SUPPORT POUR DÉVELOPPER L'ORAL
CHEZ LES ÉTUDIANTS DE LICENCE DE FRANÇAIS**

Thèse présentée par

Lilia BOUMENDJEL

Dirigée par

Pr. Laarem GUIDOUM

Composition du jury :

Président : Pr. Daouia HANACHI, Université Frères Mentouri Constantine 1

Rapporteur : Pr. Laarem GUIDOUM, Université Frères Mentouri Constantine 1

Examinatrice : Pr. Nedjma CHERRAD, Université Frères Mentouri Constantine 1

Examineur : Pr. Ahmed BOUALILI, Université Mouloud Mammeri Tizi Ouzou

Examinatrice : Pr. Fouzia REGGAD MALKI, Université M.-L. Debaghine Sétif 2

VOLUME 1

*À toi Papa,
tu m'as appris à aimer ce que je fais.*

*À mes modèles, ces héros, mes parents,
d'avoir fait de moi ce que je suis actuellement.*

*À toi Bibichou,
pour ta patience face aux engagements de ta maman.*

*À Sabri Raouf, Sabrina et mes neveux,
pour votre présence et votre amour.*

À tous ceux que j'aime tendrement.

*« Le savant est l'homme par lequel s'opère facilement la distinction
entre la franchise et le mensonge dans les paroles,
entre la vérité et l'erreur dans les convictions,
entre la beauté et la laideur dans les actes. »*

Emir Abdelkader

Le seul moyen de se délivrer d'un engagement est d'être reconnaissant !

Alors je suis reconnaissante en remerciant les personnes qui ont cru en moi et qui m'ont permis d'arriver au bout de cette thèse.

Je tiens d'abord à exprimer mes francs remerciements à Madame **Laarem Guidoum** qui fut pour moi une directrice de thèse attentive et disponible malgré ses nombreuses charges. J'ai beaucoup appris de sa rigueur scientifique, de sa compétence, et de ses orientations. Sa confiance en moi fut le moteur de mon travail de chercheur.

Je remercie aussi vivement l'ensemble des membres de mon jury : Mesdames **Daouia Hanachi, Nedjma Cherrad** et **Fouzia Reggad-Malki** ainsi que Monsieur **Ahmed Boualili**.

Je remercie tous les enseignants et étudiant(e)s, sans lesquels ce travail de recherche n'aurait pu aboutir.

J'adresse toute ma gratitude à tous mes ami(e)s pour leurs encouragements et leur soutien dans la réalisation de ce travail.

Je ne saurais terminer sans remercier toutes ces personnes restées à l'ombre et qui ont contribué à mon travail en me motivant pendant mes périodes de doutes et ce, depuis le début de ma thèse.

Ma pensée s'envole vers tous ceux que la recherche scientifique anime.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Introduction générale..... | 1 |
| Partie I : Cadrage théorique..... | 12 |
| Chapitre I : Le roman graphique, une association du visuel et de l'écrit..... | 15 |
| Introduction..... | 16 |
| 1. Le roman graphique..... | 17 |
| 2. Histoire et essais de définitions du roman graphique..... | 19 |
| 2.1. Essais de définition..... | 20 |
| 2.2. Définitions encyclopédiques | 22 |
| 3. Catégorisation et typologie des romans graphiques..... | 26 |
| 4. Roman graphique vs bande dessinée..... | 28 |
| 5. Le roman graphique dans l'enseignement..... | 31 |
| 5.1. Le roman graphique et la pédagogie..... | 37 |
| 5.2. Le roman graphique comme support didactique..... | 41 |
| 5.2.1. Le roman graphique interpelle..... | 47 |
| 5.2.2. « Décoder » le roman graphique..... | 52 |
| 5.2.3. Éléments constitutifs du roman graphique..... | 53 |
| 5.3. Développement langagier en classe de langue | 60 |
| 5.4. Étendue de l'apprentissage à partir de textes visuels..... | 64 |
| Conclusion..... | 65 |
| Chapitre II : Maitriser l'oral..... | 66 |
| Introduction..... | 67 |
| 1. Pour un enseignement/apprentissage de l'oral..... | 67 |
| 1.1. Valorisation de l'oral..... | 68 |
| 1.2. Quels objectifs pour un enseignement / apprentissage de l'oral..... | 69 |
| 2. Interventions et genre de l'oral..... | 70 |
| 2.1. Réussir l'apprentissage de l'oral en classe..... | 71 |
| 2.2. Complémentarité écrit/oral..... | 72 |
| 2.3. L'oral, un support de l'écrit ou l'écrit, un support de l'oral ?..... | 73 |
| 2.4. Traits distinctifs de l'oral..... | 74 |
| 3. Quel oral enseigner ?..... | 75 |
| 4. Les compétences de l'oral..... | 76 |
| 4.1. De la compétence de communication à la compétence de communic'action..... | 77 |
| 4.2. Compétences culturelles..... | 79 |
| 5. Présentation d'un modèle didactique en communication orale..... | 80 |
| 5.1. L'oral et le groupe classe..... | 81 |
| 6. Méthodes de recherche en compréhension et productions orales..... | 83 |
| 6.1. La compréhension orale..... | 84 |
| 6.2. L'expression orale..... | 86 |
| 6.3. Comment évaluer l'oral ?..... | 87 |

| | | |
|---|--|------------|
| 6.4. | Évaluer la compétence orale..... | 89 |
| 7. | L'échange langagier..... | 90 |
| 8. | Le développement de l'oral..... | 92 |
| | Conclusion..... | 94 |
| Chapitre III : La centration sur l'apprentissage visuel..... | | 95 |
| | Introduction..... | 96 |
| 1. | Le visuel, source d'apprentissage..... | 96 |
| 2. | Le visuel comme outil d'apprentissage..... | 101 |
| 2.1. | L'image didactisée..... | 103 |
| 2.2. | Le visuel et la classe de français..... | 105 |
| 3. | Comment utiliser le visuel en classe de langue..... | 106 |
| 4. | Le roman graphique, un support multimodal ou simple texte visuel..... | 108 |
| 4.1. | Le roman graphique, un repère aussi visuel qu'écrit..... | 109 |
| 4.2. | Qu'enseigne le roman graphique en classe ?..... | 111 |
| 4.3. | Pourquoi utiliser le roman graphique en classe ?..... | 112 |
| 5. | L'empreinte du roman graphique sur les intelligences multiples et spécifiques.. | 114 |
| 6. | Du texte traditionnel au texte graphique..... | 117 |
| 7. | Le côté obscur des romans graphiques..... | 119 |
| | Conclusion..... | 120 |
| | Bilan..... | 122 |
| Partie II : Analyse..... | | 124 |
| Chapitre I : Méthodologie | | 126 |
| | Introduction..... | 127 |
| 1. | Contenu de la matière « Compréhension et production orale » de la 3 ^{ème} année français LMD..... | 127 |
| 2. | Protocole de recherche..... | 131 |
| 3. | Le roman graphique et l'apprentissage multimodal..... | 132 |
| 4. | Le roman graphique pour développer une compétence autonome à l'oral..... | 133 |
| 4.1. | Objectifs pédagogiques..... | 134 |
| 4.2. | Identification du public..... | 136 |
| 5. | Attentes des apprenants..... | 137 |
| 6. | Démarche méthodologique..... | 139 |
| 7. | Outils d'investigation | 140 |
| 8. | Pré-enquête : « Qu'est-ce que je sais du roman graphique ? »..... | 142 |
| 8.1. | Présentation de l'étude..... | 142 |
| 8.2. | Identification du public..... | 142 |
| 8.3. | Observation des résultats..... | 143 |
| | Bilan..... | 161 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre II : Utilisation du roman graphique en cours de C.E.O..... | 162 |
| Introduction..... | 163 |
| 1. Dispositifs mis en pratique..... | 164 |
| 1.1. Démarche de la séance de cours..... | 164 |
| 1.2. Objectifs après la séance de cours..... | 165 |
| 2. Ouverture de la séance de cours..... | 166 |
| 3. Activités autour du roman graphique..... | 167 |
| 3.1. Activités de pré-lecture..... | 168 |
| 3.2. Activités durant la lecture..... | 169 |
| 3.3. Activités de post-lecture..... | 170 |
| 4. Le travail en classe..... | 171 |
| 4.1. Déroulement de la séance..... | 171 |
| 4.2. Clôture de la séance..... | 172 |
| 5. Supports retenus pour l'exploitation en classe de 3 ^{ème} année Licence de français..... | 172 |
| 5.1. Les romans graphiques sélectionnés..... | 174 |
| 6. Critères de sélection des romans graphiques..... | 179 |
| 7. Enregistrements des séances..... | 180 |
| 7.1. Activités de la séance de cours..... | 181 |
| 8. Analyse des séances (groupes A, B et C) | 182 |
| 8.1. Grille d'analyse : Observation de la compréhension et expression orales des étudiant(e)s | 183 |
| 8.1.1 Conventions de transcription..... | 184 |
| 8.1.2. Description des entrées de la grille d'analyse..... | 186 |
| 8.2. Critères d'évaluation du développement de la compréhension et expression orales des étudiants..... | 190 |
| 8.3. Résultats et interprétation des résultats..... | 190 |
| 8.4. Bilan des résultats observés | 227 |
| Conclusion..... | 259 |
| 9. Test d'auto-évaluation : Évaluation de la motivation d'apprentissage d'une langue étrangère en utilisant le roman graphique | 262 |
| 10.1. Résultats du test d'auto-évaluation / Motivation pour l'utilisation du roman graphique dans le processus d'apprentissage..... | 263 |
| Bilan..... | 274 |

Introduction générale

Introduction générale

Apprendre à communiquer en français langue étrangère exige de la concentration, de la discipline et de la patience. Pour un apprenant, il faudrait s'exercer à parler en français le plus possible, y compris en dehors de la classe. Cependant, « *il ne suffit pas de savoir parler français pour communiquer en français et [qu'] il ne suffit pas de bien entendre pour percevoir et comprendre selon le modèle francophone* » (É. Lhote, 1995 : 13). Il s'agit d'un processus continu puisque communiquer ne suffit pas, il faudrait donc une acquisition d'un savoir-faire oral qui prépare les apprenants à interagir de manière efficiente tout en suscitant un savoir sur l'oral. Ce pouvoir faire constituerait un facteur de réussite dans son cursus universitaire pour un(e) étudiant(e) et au-delà, en société, dans son futur milieu professionnel. Il est donc important de faire remarquer l'impact du contexte social dans une communication. Dans *Ce que parler veut dire*, Bourdieu explique que

« tout acte de parole, plus généralement, toute action, est une conjonction, une rencontre de séries causales indépendantes : d'un côté les dispositions, socialement façonnées, de l'habitus linguistique, qui impliquent une certaine propension à parler et à dire des choses déterminées (intérêt expressif) et une certaine capacité de parler définie inséparablement comme capacité linguistique d'engendrement infini de discours grammaticalement conformes et comme capacité sociale permettant d'utiliser adéquatement cette compétence dans une situation déterminée ; de l'autre, les structures du marché linguistique, qui s'imposent comme un système de sanctions et de censures spécifiques. » (P. Bourdieu, 1982 : 14)

En effet, la capacité de parler permet de prendre des initiatives, d'être formé à acquérir de multiples compétences orales. Tout est basé sur le langage, savoir défendre ses idées, affronter le regard des autres, et ainsi, la pensée évolue, se construit progressivement et se confronte à d'autres. Être capable de participer à l'oral, de dire des choses constitue effectivement une reproduction illimitée de discours conformes que régissent la capacité linguistique, langagière. Le tout est inscrit adéquatement dans une situation spécifique, la compétence de s'exprimer à l'oral. Néanmoins, qu'en est-il d'une communication orale au sein d'une structure universitaire ?

Pour répondre à cette première interrogation, nous rejoignons N. Cherrad (2008) qui avance que

« nous ne pouvons considérer les cours de français en licence, comme un ensemble de techniques coupées de l'univers social, du vécu réel des interactants. En réalité, la situation concrète de l'étudiant nous renvoie à l'hétérogénéité linguistique, à la question de la variation linguistique, de la diversité des pratiques linguistiques/langagières, du degré de maîtrise individuelle et de la légitimité sociale et institutionnelle. » (N. Cherrad, 2008 : 2)

De ce fait, nous ne pouvons observer le sujet qui parle uniquement en rapport à la langue, mais en rapport à sa relation avec ses interlocuteurs quant à la manière dont ils perçoivent son discours. Chaque locuteur se construit un idiolecte avec la langue commune (le français). Effectivement, comme l'exprime Bourdieu, le mot n'est pas « neutre » : différentes connotations peuvent être observées chez l'interlocuteur et lesquelles sont le plus souvent refoulées. Le langage aux capacités illimitées possède ce pouvoir exprimé dans le fait qu'« *il n'est rien qui ne puisse se dire et l'on peut dire le rien.* » (P. Bourdieu, 1982 : 20). L'oral s'inscrit largement dans le cursus universitaire. Cependant, son enseignement reste inadapté. Il ne répond pas à un contenu défini basé sur des critères didactiques et scientifiques et n'est pas dirigé vers une finalité déterminée par une méthode claire (Cf. Annexe 8, Contenu de la matière C.E.O. (Compréhension et expression orales) du ministère de l'enseignement supérieur). Il n'offre pas non plus des stratégies d'évaluation solides qui permettraient de vérifier le degré d'acquisition des compétences. Les étudiants universitaires se trouvent ainsi souvent confrontés à un manquement terrible quant aux exigences de l'oral. Selon un constat dans nos pratiques enseignantes, les étudiants possèdent un potentiel à exploiter, ils possèdent les mots, ils comprennent, mais ne savent pas comment « dire ».

Dès lors, ne serait-il pas impératif de redéfinir les besoins à l'oral des étudiants en Licence de français ?

Il faudrait probablement réfléchir sur comment établir un enseignement/apprentissage qui pourrait enrichir l'expérience de l'étudiant à l'oral.

L'idée de travailler sur le roman graphique en classe nous a paru au départ difficile à appliquer. Vraisemblablement, la tâche reste ardue, mais nous demeurons persuadée que rien n'est impossible. Avant toute chose, il est à préciser que l'expérience menée en tant qu'enseignante du module « sémiotique/pragmatique » a constitué le déclencheur d'une réflexion sur le sujet où nous avons travaillé sur le visuel et la sémiotique de l'image. En

réalité, c'est à ce moment que nous avons eu l'idée d'exploiter les romans graphiques en classe en prenant en considération le fait que les étudiant(e)s pourraient s'y intéresser et les apprécier. Ce type de support constitue une source visuelle inépuisable avec des repères textuels ; J.M.G. Le Clézio considère qu'« *il y a la littérature, les mots [...] et puis il y a le dessin, qui permet d'échapper aux mots chaque fois que vous en avez envie. C'est vraiment une fusion. Je crois que les arts qui réalisent une fusion entre deux ou trois éléments sont particulièrement accomplis* ». ¹ Il est à préciser que notre objectif n'est en aucun cas l'analyse de l'image, mais d'observer comment opère l'association du visuel au texte dans une pratique au sein de la classe.

Tout comme J.P. Cuq et I. Gruca (2004), nous optons pour un enseignement à partir d'histoires visuelles, lequel hormis les difficultés rencontrées chez l'enseignant et l'apprenant, ne se réalise que suite à plusieurs essais et erreurs, ce qui constitue le principe même de l'enseignement/apprentissage. Nous pensons qu'il serait judicieux de permettre aux étudiants ainsi qu'aux enseignants de développer une attitude de « prise de risques » en s'amusant dans l'inconnu, et ainsi, réfléchir sur les façons de construire du discours. Nous avons nous-même beaucoup appris du domaine peu familier des romans graphiques pour reprendre le terme générique et qui englobe entre autres : la bande dessinée, le manga, etc. Il serait non seulement intéressant d'observer chez les étudiants l'aspect métacognitif de la conscience prise autour de ce qu'ils apprennent (C. Ourghanlian, 2006); mais aussi important pour tout enseignant en tant qu'éternel apprenant dans l'établissement de ses objectifs d'enseignement, pour donner plus de liberté à l'apprenant (A.G. Camilleri, 2002).

Entre l'ère des manuscrits illustrés et celle du PowerPoint ainsi que d'autres environnements électroniques, le roman graphique introduit les mots dans des images. Pour D. Lapp² (2014), quand les images et les mots sont mêlés puis scellés, une transaction s'effectue entre l'image, les mots et le lecteur.

De ce fait, l'utilisation des romans graphiques en classe enrichirait l'expérience des apprenants puisqu'il s'agit d'une nouvelle manière de traiter l'information. Les romans

¹ Cité dans « Littérature en cases et en bulles » publié samedi 11 août 2007.

<https://www.letemps.ch/culture/2007/08/11/litterature-cases-bulles>

² Diane Lapp est professeure émérite de l'éducation dans le département de la formation des enseignants à l'université de San Diego. Elle a enseigné l'anglais dans tous les paliers de l'éducation et son œuvre sur le terrain scientifique est prépondérante. Ainsi, ses travaux sont multiples traitant de l'accommodation de la langue des apprenants de l'anglais. Elle a édité plusieurs livres entre autres, l'enseignement de l'alphabétisation par les arts communicatifs et visuels (vol 1 & 2).

graphiques peuvent aussi servir de transition pour les étudiants en difficulté à des lectures plus complexes de romans en prose, à réfléchir dessus et à en parler (S. Weiner, 2004 : 114-117). Les histoires visuelles pourraient permettre aux étudiants de discourir, de partager leurs réflexions sur les thèmes exploités, du mode, des tons en se basant sur les images. Ces œuvres contiennent souvent un vocabulaire accessible que les étudiants peuvent consulter pour saisir du sens (N. Frey et D. Fisher, 2004 : 19-25). Ceci pourrait éventuellement constituer un appui pour l'acquisition d'une souplesse dans la maîtrise des structures grammaticales et de la syntaxe dans des échanges en langue française. R. White (2004) concède que l'utilisation du roman graphique est de plus en plus manifeste dans les établissements scolaires américains. Il est utilisé pour explorer la philosophie, l'histoire, les interactions humaines, l'apprentissage visuel et bien plus encore.

Les romans graphiques lus pour le loisir, offrent aux étudiants un autre choix : celui d'être utilisés en classe (S. Cary, 2004). Ces derniers leur permettent l'accès à la langue, le passage de la langue à d'autres sujets et la création des connecteurs entre la langue et le monde réel des étudiants comme l'indique S. Webster (2002). Pour lui, les étudiants anglophones veulent apprendre le japonais en lisant les mangas ou romans graphiques japonais dans le but de mieux comprendre la culture dépeinte dans les histoires racontées. Cependant, les connexions et les ponts s'installent quand les étudiants s'y engagent.

Cet intérêt grandissant dans le domaine de l'éducation pour l'apprentissage visuel est conduit par l'atmosphère dans laquelle baigne le monde actuel. De nos jours, les étudiants sont définis comme étant des apprenants visuels (M.J.K. Liberto, 2012 : 5). D'où la nécessité de faire entrer le visuel en classe.

Depuis la théorie sur les intelligences multiples introduite par Howard Gardner en 1983, le monde de l'enseignement/apprentissage fut révolutionné. Les apprentissages standards applicables à tous, uniformisés sont remplacés par l'utilisation d'intelligences ignorées jusque-là, par exemple celles des pratiques musicales, visuelles, kinesthésiques (R.D. Kellough & N.G. Kellough, 2008). Cette théorie constitue un pas monumental qui a ouvert la porte d'accès à plus de types d'apprenants et a permis aux enseignants de dépasser les difficultés rencontrées face aux pratiques traditionnelles d'enseignement. L'enseignement/apprentissage ne serait-il pas un « couple » à repenser ?

Selon des études sur les compétences et stratégies élaborées autour du texte visuel, le roman graphique renferme une importante source d'informations. Le texte visuel inspire les apprenants ; les images visuelles sont des sujets à interprétation autant que les textes

linguistiques (L. Burmark, 2008 : 5-26). Nous ne prendrons pas en considération les documents sonores pour nous centrer uniquement sur le visuel-écrit en cours de C.E.O.

En partant du constat que nos étudiants sont de plus en plus dépendants des nouvelles technologies -avec diffusion à profusion des informations- qu'ils maîtrisent, penser à une autre manière d'apprendre devient indispensable. C. Lankshear et M. Knobel (2003) avancent que du moment où de nouvelles sources d'informations au moyen des technologies ont pris part dans la vie de tout un chacun, de nouvelles formes d'apprentissage sont créées. Les connaissances des enseignants doivent aussi évoluer pour comprendre l'univers de leurs apprenants. De nos jours, cette idée d'une évolution pédagogique constitue la clé du « mécanisme » éducatif. L'utilisation du roman graphique comme nouveau moyen d'apprentissage en classe permet de construire une passerelle entre la vie des apprenants à l'intérieur et à l'extérieur d'une institution scolaire (C. Lankshear et M. Knobel, 2003). Pour D. Buckingham (2003), cette nouvelle forme de communication qui comprend des images et du texte écrit (les romans graphiques) constitue un outil didactique qui assure une participation active des jeunes étudiants, car il n'est pas meilleure motivation pour les étudiants que de travailler sur un support qu'ils apprécient. Il continue en avançant que le roman graphique reste une source qui incite à une compréhension critique de l'aspect visuel d'une culture en leur enseignant les techniques d'interprétation afin d'accéder à ce qu'ils voient. La lecture des signes et symboles et la création du sens à travers ce qu'ils lisent sont un facteur essentiel pour encourager leurs expressions verbales et non verbales (D. Buckingham, 2003). L'étudiant qui s'exprime à partir d'un texte est une donnée fréquente, mais Goodman (2001) révèle qu'il faut l'interroger sur ce que les symboles ou les signes signifient. L'étudiant va associer une schématisation au sens, ce qui l'aide à reconstruire ses connaissances à partir du visuel (J.T. Goodman, 2001).

Dans d'autres recherches effectuées par (S.B. Heath, 1982 ; B. Otto, 2008 ; J.T. Goodman, 2001), il a été démontré que les compétences langagières sont acquises par le fait de « lire » et ensuite, de « dire » par la participation à travers des pratiques langagières. En suivant le même modèle, les apprenants pourraient lire les nouvelles formes du langage visuel (à titre d'exemple, le roman graphique) qui leur enseigne comment voir et accéder à travers lui, aux informations visuelles du monde qui les entoure. Lire ce monde requiert les mêmes compétences que celles exigées pour la lecture de textes écrits.

Comme n'importe quelle forme de texte, la manière d'aborder un roman graphique, permet de comprendre le contenu et les nuances subtiles qui traversent l'histoire racontée. Il n'est pas à

négliger que les étudiants qui ne connaissent pas les romans graphiques ont besoin de les traiter en classe, d'étudier leurs formats pour accéder à la lecture visuelle; et de ce fait, développer des compétences de lecture et d'en déduire du sens. Cependant, il est à souligner qu'il ne s'agit pas dans la présente thèse de mettre en pratique des manuels ou d'analyser des supports sur lesquels travaillent les enseignants, puisque notre démarche consiste en l'utilisation d'un support particulier : Le roman graphique.

Appuyée sur des pratiques qui requièrent l'importance de l'utilisation des nouvelles formes d'apprentissage visuel en classe, cette recherche se focalise sur l'utilisation du roman graphique comme support et outil d'enseignement. Le but étant de renforcer la compréhension des éléments qui se trouvent à l'intérieur des supports choisis pour l'apprentissage et de développer des compétences orales. D'un point de vue neuroscientifique, l'apprentissage de n'importe quel individu à la base, est une réaction à une nouveauté où l'information est saisie, traitée puis intégrée. Une classification est proposée par A. Meyer et D.H. Rose (2000) pour toute information transformable au cœur des réseaux cérébraux : le réseau de la reconnaissance qui traite les informations issues de l'environnement et les organise ; stratégique qui planifie et coordonne les actions en fonction du but ; et affectif qui gère les émotions liées à l'apprentissage (la motivation, l'intérêt ou le stress). Le cerveau étant le moteur de tout apprentissage, la théorie du *brain-based learning*³ suppose sa remarquable souplesse, avec sa capacité d'adaptation et d'évolution en fonction des besoins puisque, plus on apprend, plus on peut apprendre encore. La « plasticité » du cerveau se manifeste quand l'individu apprend de nouveaux concepts ou est confronté à de nouvelles expériences ou pratiques (A. Meyer & D.H. Rose, 2000). Nous pensons donc adopter le roman graphique dans le module de C.E.O., puisque de par son aspect attrayant -qui renferme un thème « sérieux » présenté sous forme visuelle et écrite-, il pourrait stimuler l'intérêt des étudiants.

À partir des réflexions citées plus haut, il est donc à « considérer » le roman graphique non pas uniquement comme un moyen qui associe la lecture au loisir, mais aussi comme une nouvelle pratique à intégrer en classe. Le fondement d'une perspective de l'intégration des romans graphiques comme nouvel outil d'apprentissage de l'oral en Licence de français, ne constituerait pas uniquement un accès qui inciterait l'engagement des étudiants; mais encouragerait leurs compétences orales à travers l'exploitation de leurs intelligences

³ La théorie de l'apprentissage basé sur le fonctionnement du cerveau a vu le jour depuis les années 1990. Elle part du principe que puisque le cerveau sert à apprendre, il faudrait savoir comment il fonctionne et surtout lui faire « plaisir ».

multiples⁴ et la construction de mécanismes cérébraux dans un souci de mesurer l'évolution de l'étudiant plutôt que son niveau. Pour rendre l'utilisation de ces supports empiriquement réalisable au-delà des contraintes du terrain, l'analyse des données que nous citerons ultérieurement, sera soumise à des triangulations (G. Thomas, 2009). Ainsi, notre problématique inscrite dans la recherche-action⁵, traitera les questions suivantes :

- Peut-on envisager le roman graphique comme support à l'oral en 3^{ème} année Licence de français ?
- Le roman graphique pourrait-il stimuler les étudiants et les pousser à interagir en développant de multiples compétences simultanément ?
- De l'association texte/images contenus dans les romans graphiques, peut-on considérer que l'étudiant construit son propre discours ?

Par cette époque de rapidité en toute chose, le principe même du 21^{ème} siècle, l'intérêt porté au livre est de plus en plus rare. Le concept qui se doit d'être présenté est la question que tous les enseignants se posent et qui est « quel support puis-je utiliser demain en classe ? » Pour cela, un moyen plus efficace et rapide à mettre en œuvre en classe, est celui de l'utilisation du roman graphique. Nous formulons l'hypothèse que le roman graphique peut être envisagé en tant que support, lequel associé à une démarche, fait de lui un outil potentiel qui œuvre pour le développement de pratiques langagières. Nous tenterons par la suite de vérifier que le roman graphique appliqué dans des situations d'apprentissage en classe stimule les étudiants qui développent plusieurs compétences langagières simultanément.

Enfin, nous stipulons qu'à partir de l'association de l'image au texte, l'étudiant est capable de construire son propre discours. Nous vérifierons que l'utilisation de ces ouvrages, stimule la prise de parole chez l'étudiant et l'améliore en lui permettant de fonder un langage qui lui est propre. Les étudiants construisent alors une nouvelle forme de lecture visuelle (romans graphiques). La nature visuelle de ce type de texte renforce les compétences de lecture pour

⁴ Plusieurs types d'intelligences existent chez l'être humain, l'apprenant en particulier. La théorie développée autour est devenue un outil en milieu scolaire afin de développer, de réparer l'estime de soi chez les apprenants, de leur apprendre à apprendre et de les aider à réfléchir à leurs parcours scolaires.

⁵ La recherche –action est une notion aux contours flous, tantôt désignée par « recherche-intervention » et tantôt par « recherche-expérimentation » où la recherche de l'émancipation et de l'autonomie dans la tradition anglo-saxonne était un thème mobilisateur et transversal aux deux usages. Lors d'un colloque à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP, Paris) en 1986, les chercheurs ont établi la définition suivante : « il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité, des recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations ».

un « dire » manifesté à travers le développement de compétences orales. Ceci est réalisable grâce aux images qui font appel aux connaissances antérieures des étudiants, mais aussi aux différents échanges contenus dans les bulles à paroles ou autrement dit, les dialogues. Effectivement, nous pensons que le degré de compréhension chez les apprenants à partir de ce support, pourrait augmenter comparé à l'utilisation du texte seul sans images. Il est certain que plusieurs romans en prose sont écrits dans un style de langue qui n'est pas proche de l'oral. Ceci rend son accessibilité ardue pour les étudiants (E. De Boer & L. D. Myers, 2013). Mais, dans le cas où les étudiants se familiarisent avec ce type de textes (roman graphique), l'image ne serait plus une simple représentation d'un objet. Un choix de signification est alors possible à partir de l'association de l'image au texte, ce qui établit une communication avec le lecteur (celui qui voit et lit en même temps) où le texte est soutenu par l'impact du visuel (C. Khordoc, 2001). Le roman graphique avec l'apport visuel aide donc les étudiants à créer des liens intéressants pour eux-mêmes ainsi que pour la classe, une communication amusante-même où l'étudiant prendrait du plaisir à apprendre, à créer et à partager. Dans cette optique, en supposant que les étudiants qui n'arrivent pas à s'exprimer au sujet de ce qu'ils voient, néanmoins; les dialogues qui accompagnent les images ne pourraient-ils pas être utilisés pour le déclenchement de la parole autour de sentiments ressentis et de réflexions concernant les histoires racontées ?

Pour vérifier les hypothèses émises, notre recherche propose de déterminer à partir d'un questionnaire adressé aux étudiants, les représentations qu'ils se font sur ce genre littéraire, ensuite d'analyser l'observation de cours dispensés à partir d'un support « le roman graphique ». Enfin, nous procéderons à l'analyse d'un corpus formé des auto-évaluations soumises aux étudiants ayant suivi les cours de C.E.O. à partir des romans graphiques sélectionnés.

Ce présent travail est réparti en deux grandes parties : l'une, théorique et l'autre, pratique. Le cadrage théorique expose un ensemble d'approches qui ont été établies autour de la didactisation du roman graphique. La composition épistémologique de cette partie a la particularité d'être orientée vers une théorisation qui s'appuie sur l'utilisation d'un support spécifique (le roman graphique). Cette dernière à son tour renferme trois chapitres.

Le premier abordera l'utilisation du roman graphique dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à travers le monde en donnant des définitions, un aperçu historique de son évolution, sa catégorisation, les expériences de son enseignement avec des

repères méthodologiques, et les procédés qui permettent sa lecture. Enfin, montrer la prédisposition du roman graphique à favoriser le développement langagier et l'apprentissage.

Le deuxième chapitre exposera les différentes recherches qui ont évolué autour de la didactique de l'oral ; il est question de classer les objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'oral, de délimiter les types et genres de l'oral à enseigner avec ses traits distinctifs dans le but de réussir cet apprentissage en classe. Les compétences à développer constituent l'objectif de notre recherche et de ce fait, mettre en avant les compétences de *communic'action* et les compétences culturelles est inévitable. Il est cependant important de cerner les méthodes d'enseignement en compréhension et production orales, ainsi que leur système d'évaluation.

Pour le troisième chapitre, le support visuel sera observé dans l'enseignement/apprentissage. Nous allons examiner son utilisation en classe de langue en tant que source et outil d'apprentissage, ce qui nous permettra de considérer le roman graphique comme support multimodal et non pas simplement comme texte visuel puisque ce dernier réunit l'image et le texte. Son utilisation dans les classes de langue et son empreinte sur les intelligences multiples et spécifiques dans le but, de faciliter la participation des étudiants et développer plusieurs compétences simultanément, nous permettra de nous en inspirer pour notre démarche. Cependant, le roman graphique possède des zones d'ombre comme tout autre support accommodé à l'enseignement/apprentissage.

La deuxième partie est à son tour composée de deux chapitres.

Dans le premier chapitre, nous passerons à l'application de notre démarche qui s'appuie sur une observation évolutive des acquisitions de l'étudiant à l'oral. Il s'agit du roman graphique et l'apprentissage multimodal pour développer des compétences orales. Dans ce chapitre, nous procédons par l'exposition de notre protocole de recherche en présentant nos outils d'investigations. Nous commencerons par la présentation du contenu de la matière C.E.O. (Compréhension et expression orales) du ministère de l'enseignement supérieur, puis nous effectuerons une enquête qui nous aidera à évaluer les connaissances des étudiants autour du sujet à exploiter. Nous enchaînerons avec les activités en classe en présentant les outils qui ont permis la construction et la mise en place de notre dispositif.

Dans le deuxième chapitre, nous allons effectuer l'enregistrement des échanges en classe lors des séances de C.E.O (compréhension et expression orales) pour l'analyser par la suite en nous appuyant sur une grille d'observation des interventions des étudiants. Notre public est un

échantillon réparti en trois groupes-classes de troisième année Licence de français, du département de lettres et langue française, université Frères Mentouri Constantine 1, que nous désignons par A, B et C. Nous avons à peu près entre 30 et 40 étudiants dans chaque groupe selon la répartition administrative. Enfin, nous ferons passer aux étudiants de ces mêmes groupes, un test d'auto-évaluation dans le but de vérifier la motivation de notre public quant à l'utilisation du roman graphique en classe de langue pour développer des compétences orales.

Nous concluons cette thèse par la mise en avant des résultats de cette démarche qui utilise les romans graphique en cours de C.E.O et de leurs interprétations en offrant des perspectives de recherche.

Partie I

Cadrage théorique

Introduction

L'utilisation du roman graphique comme support, c'est quelque part explorer dans le domaine de la didactique de l'oral, un univers qui attire aussi bien les enfants que les adultes. Basé non pas uniquement sur sa forme attrayante, mais aussi sur le fond riche à cultiver dans le processus d'apprentissage, le roman graphique nous permet de repérer des critères valables qui nous permettraient de le considérer comme étant un vrai outil pédagogique que l'on pourrait exploiter grandement. Leur « qualité supérieure » est confirmée à travers le monde grâce à la consistance psychologique des personnages (contrairement aux super-héros et aux personnages de bandes dessinées à caractères ludique pour la majorité), à la subtilité de la narration figolée avec distinction, à la complexité de l'intrigue ; aux thèmes considérés importants et sérieux aux yeux des adultes et des adolescents, sans occulter le fait que l'ouvrage conserve, malgré la forme graphique appuyée de l'écrit, des éléments traditionnels du roman (C. Gillenwater, 2009). Mais plus important encore, le roman graphique permet de contextualiser le langage dans toute sa diversité dans le sens où il aide à apprendre comment utiliser le langage (C.W. Chun, 2009 : 146).

Il nous faut préciser pour éviter toute ambiguïté, que le roman graphique n'est pas une bande dessinée, mais bien plus puisqu'il possède son propre code de communication. Will Eisner en comparant la bande dessinée au roman graphique dira dans une phrase célèbre dans le milieu des Comics : « *If a comic is a melody, a graphic novel can be a symphony* »¹ (Cité par R. Sabin, 1993 : 235).

La première partie de notre recherche se divise en trois chapitres. Ces derniers nous permettront d'installer théoriquement l'assise de notre travail. Trois notions clés sont mises en avant : le Roman graphique, l'Oral et le Visuel. Nous visons de caractériser le roman graphique, d'en donner un aperçu historique en dégageant son évolution sociale et pédagogique. Il est souvent confondu avec le genre « bande dessinée » même s'il lui est associé, que ce soit en créant un terrain de rapprochement ou de distinction sur le plan méthodologique. En deuxième lieu, nous proposons de faire le point sur l'enseignement / apprentissage de l'oral en classe de langue. Ce code différent de celui de l'écrit sera examiné en rapport aux méthodes de recherche en compréhension et expression ainsi que son système

¹ Nous proposons la traduction suivante : « Si la bande dessinée est une mélodie, le roman graphique peut être une symphonie ». Cité dans Sabin, Roger. "The Graphic Novel in Context." In *Adult Comics: An Introduction*, pp. 235-48. London and New York: Routledge, 1993.

d'évaluation. Enfin, nous apporterons des précisions sur l'apprentissage visuel ajusté au roman graphique.

Tous ces éléments viennent s'imbriquer pour constituer les « matériaux » qui servent à préparer la deuxième partie de notre travail de recherche.

Chapitre I

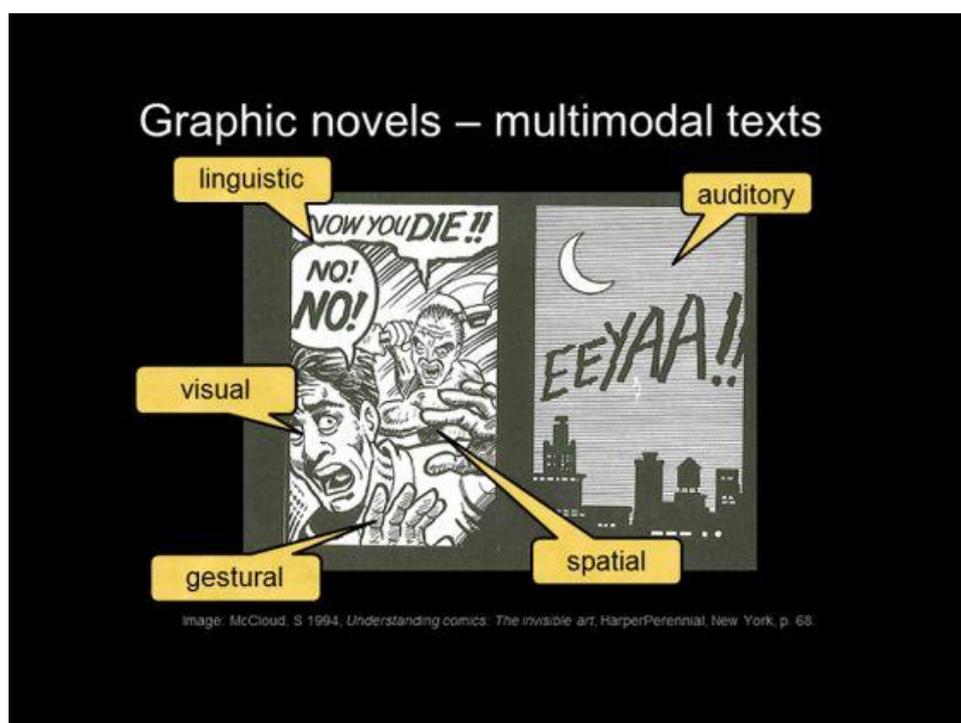
Le roman graphique, une association du visuel et de l'écrit

Chapitre I

Le roman graphique, une association du visuel et de l'écrit

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous tenterons de situer le roman graphique socialement en observant des pratiques d'enseignement qui l'utilisent. En suivant un ordre chronologique qui remonterait à la naissance du roman graphique et le conduirait jusqu'à l'état actuel, nous essayerons de saisir les différentes définitions qui lui sont accordées tant encyclopédiques que celles établies par des auteurs (scénaristes, illustrateurs ou même éditeurs) du domaine reconnu sur la sphère mondiale ; nous verrons de quelle manière ce genre interpelle ; et préciserons l'histoire de son évolution dans le domaine de l'enseignement/apprentissage à travers le monde. Ce tour d'horizon nous permettra d'observer le roman graphique comme « support et outil », et non pas seulement comme « histoire racontée » à travers des réflexions dans divers domaines de la recherche scientifique.

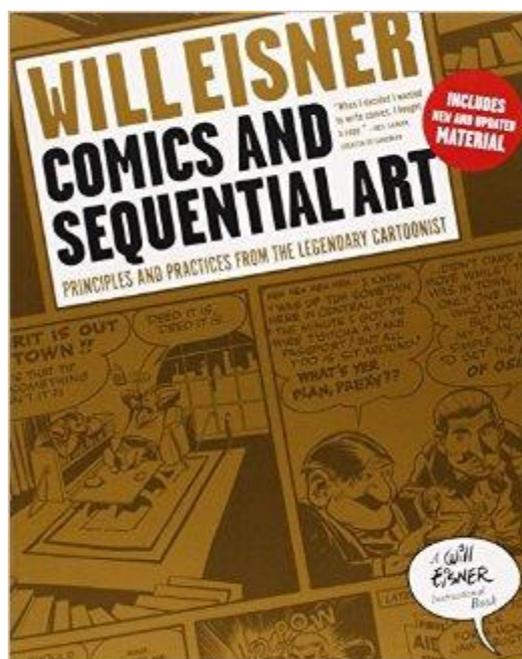


Extrait : McCloud, S. 1994, *Understanding Comics. The visible art.*
HarperPerennial, New York, p. 68.

<https://de.pinterest.com/pin/304274518547427734/>

1. Le roman graphique

Will Eisner, créateur de bandes dessinées, théoricien et directeur éditorial est le premier à avoir initié le terme «Roman graphique». Pour lui, le roman graphique représente l'art séquentiel. C'est l'agencement des images ou des images et des mots qui permet de raconter une histoire ou développer une idée (W. Eisner, 1985).



Will Eisner, Comics and sequential art, 1985

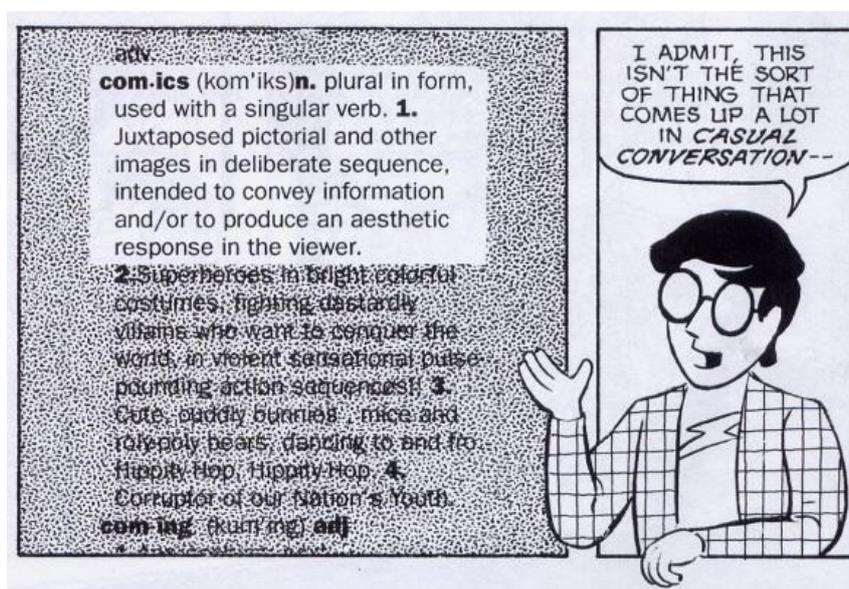
Pour W. Eisner :

« The format of the comic book presents a montage of both world and image, and the reader is thus required to exercise both visual and verbal interpretive skills. The regimens of art (e.g. perspective, symmetry, brush stroke) and the regimens of literature (e.g. grammar, plot, syntax) become superimposed upon each other. The reading of the comic book is an act of both aesthetic perception and intellectual pursuit. » (W. Eisner, 1985 : 8)

Pour traduire, W. Eisner avance que le format de la bande dessinée présente un montage à la fois du monde et de l'image, où le lecteur est appelé à exercer à la fois des compétences d'interprétation visuelles et verbales. Les schémas d'art (par exemple, perspective, symétrie) et les schémas de la littérature (par exemple la grammaire, l'intrigue) se superposent l'un à l'autre. La lecture de la bande dessinée est un acte à la fois esthétique et intellectuel. Les bandes dessinées (Comic Books) en comparaison avec les romans graphiques (graphic novels)

dévoilent une différence qui se situe au niveau de la sérialisation où les deux genres partagent le même format. Cependant une bande dessinée est en général une partie d'une séquence plus vaste avec un tracé de continuité qui s'étend sur plusieurs ouvertures, tandis que le roman graphique est un récit complet et étendu sur un seul thème à la fois (D. Laycock, 2014).

S. McCloud (1994) donne une autre explication qui distingue le format du roman graphique différent des autres livres illustrés¹. Cette distinction met l'accent sur le fait que la juxtaposition des images est délibérément séquencée afin de créer du sens, ce qui différencie les romans graphiques des autres formats multimodaux.



<https://resourcelinkbce.wordpress.com/2014/06/10/getting-graphic-introducing-graphic-novels-to-the-classroom-resources-and-inspiration/>

Pour Diamond Comics², le roman graphique est une bande dessinée qui cependant, est plus longue que le format d'une brochure (ou pamphlet qui prend le sens de tract aux États-Unis) et contient généralement une histoire complète en soi. Les romans graphiques ont habituellement des valeurs de production plus élevées que la bande dessinée typique. Bien qu'un roman graphique soit établi sur une histoire complète, il y a des possibilités d'avoir une

¹ Pour plus d'informations, ces vidéos présentent la magie visuelle des bandes dessinées selon la vision de Scott McCloud :

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=69LtRwaZBjU> ,

Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=fXYckRgsdJI>

² Diamond Comic Distributors, Inc., également appelé Diamond Comics, DCD ou Diamond est le plus grand distributeur de Comic Book de l'Amérique du Nord. Il les transporte des petites et grandes maisons d'édition (Dark Horse Comics, DCComics, IDW Publishing, Image Comics, Marvel Comics et Radial Comics) de comic book jusqu'aux détaillants.

série en cours ou une série limitée de romans graphiques racontant une histoire unique ou une série d'histoires connexes.

Pour ALA RUSA Codes Materials Rewiewing Committee³, les romans graphiques sont présentés sous forme d'art séquentiel avec une exigence exercée sur le créateur (auteur) et le lecteur de travailler entre l'image et la parole pour une compréhension complète du contenu narratif. Ces livres incluent généralement une structure en panneaux.

2. Histoire et essais de définitions du roman graphique

Aux Etats Unis, New York reçoit la première convention consacrée aux comics en 1965. L'Italie organise le premier salon international de bandes dessinées à Bordighera en 1966. Le Japon est l'hôte de la première édition du comiket destiné aux mangas en 1975. En France, la municipalité d'Angoulême crée le Festival international de la bande dessinée en 1974. En Algérie, Alger organise chaque année le FIBDA, Festival international de la bande dessinée, la 10^{ème} édition a eu lieu du 02 au 07 octobre 2017. Constantine accueille le premier festival international de la bande dessinée, Le triple C, Cirta Comic Conference du 19 au 22 mai 2017. Pour la première fois, l'université s'implique et les murs de l'université Frères Mentouri accueille un événement pareil (Cf. Annexes 10).

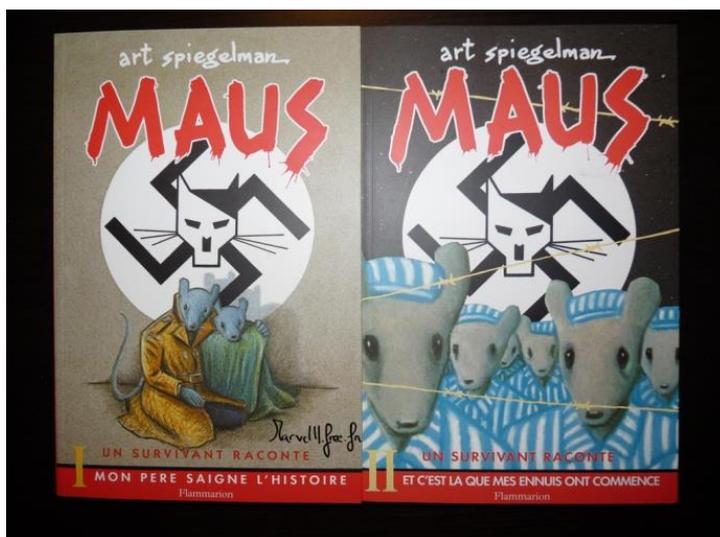
En 1990, c'est la création du centre national de la bande dessinée et de l'image (CNBDI) d'Angoulême. En Allemagne, le musée destiné à la bande dessinée Wilhelm-Busch est fondé en 1930. San Francisco ouvre le Cartoon Art Museum en 1987. En Belgique, Bruxelles conçoit le Centre Belge de la bande dessinée (CBBD) en 1989. Le Japon quant à lui, ouvre en 1994 à Takarazuka, le Osamu Tekuza Museum consacré à une figure emblématique : le mangaka Osamu Tekuza disparu en 1989.

L'origine de l'appellation « roman graphique » remonte à novembre 1964 sous la plume de Richard Kyle dans le bulletin de l'Amateur Press Association. Au fil des ans, on finit par attribuer la paternité de l'expression à Will Eisner, le théoricien des « comics » (Bandes dessinées). Art Spiegelman est le premier auteur du roman graphique reconnu comme tel.

³ Un guide en ligne pour les bibliothèques, les éditeurs, les auteurs, les étudiants et savants destiné à faire des comptes rendus d'ouvrages de différents genres. Il est développé en avril 2005 par l'ALA/RUSA, des comités constitués de collaborateurs qui se chargent d'examiner les codes des supports et en définir les bonnes lectures/critiques à avoir pour juger de la fiabilité et la validités des faits présentés dans les matériaux qu'ils évaluent.

Pour lui, « la bande dessinée est l'art de la compression. Je trouve d'ailleurs assez ironique d'être surnommé le parrain du roman graphique quand mon idéal est une histoire qui tient en quatre cases ou en quatre pages. »⁴ (Cf. <http://angellier.biblio.univ-lille3.fr/bonheurs/graphicnovelsandcomics.html>)

La validation du genre « Graphic Novel » doit tout le mérite au Pulitzer (Prize Special Award) de *Maus* en 1992.



Maus I & II par Art Spiegelman, 1992.

Pour l'éditeur français de *Col Blanc* : roman graphique, 1940 de Giacomo Patti, le roman graphique est un roman sans paroles, genre initié par l'artiste socialiste Frans Masereel (1889-1972), auquel Patti reprend notamment la technique de la bichromie, la seconde couleur représentant les images mentales du personnage, par opposition au noir, réservé aux scènes réalistes de la narration. Pour Art Spiegelman, « le roman en images [est] une forme inspirée à l'origine par les films muets... »⁵.

Le roman graphique était défini comme un sous-genre, sous sous-catégorie du genre « bande dessinée » dans une nomenclature des genres littéraires.

2.1. Essais de définition

Le roman graphique ne se réduit pas à une histoire, l'image contenue est à prendre en considération ainsi que le traitement de cette dernière. L'image et les fragments textuels qui l'accompagnent ne doivent pas être traités séparément. De l'association image-texte, le sens

⁴ Art Spiegelman, article du Nex York Times, 5 sep 2007 : « Britain Embraces the graphic novel »

⁵ Cf. <http://angellier.biblio.univ-lille3.fr/bonheurs/graphicnovelsandcomics.html>

est construit (S. McCloud, 1994). Le récepteur (le lecteur du roman graphique) est amené à s'intégrer en prenant part à chaque séquence narrative, à s'identifier au héros, à s'interroger, etc. pour justement construire progressivement du sens. L'avantage reste que tout lecteur n'a pas besoin au départ de décoder le texte pour l'acquisition des aptitudes de compréhension (T. Edmunds, 2006).

Physiquement, selon le roman graphique ressemble beaucoup plus à un livre avec des séquences narratives qui contiennent une situation initiale, un développement et une situation finale (M. Mooney, 2002, B. Ward et T.A. Young, 2011). Similaire au livre d'images, le roman graphique contient un titre adéquat, et au-delà du texte écrit, les illustrations offrent une puissance à l'histoire racontée. Dans le roman graphique, les images sont aussi importantes pour le sens de l'histoire que les mots (A.K. Dallacqua, 2012, S. Pantaleo & A. Bomphray, 2011, D.N. Rapp, 2012), ce qui fait que l'on considère le roman graphique comme étant un livre d'images « mature », puisque J. McTaggart dit dans ce sens : « *While all graphic novels are comics, not all comic books are graphic novels* » (J. McTaggart, 2008 : 31). Il considère le fait que si tous les romans graphiques sont des bandes dessinées, toutes les bandes dessinées ne sont pas des romans graphiques. J. Ghosn (2009) dira à cet effet qu'« *un roman graphique est une BD autrement nommée* ». (J. GHOSN, 2009 : 9). Ceci dit, la différence constitue le fait que la conception du dessin dans le roman graphique est considérée comme écriture et non comme une illustration.

Le terme « roman graphique » impose la respectabilité et une ambition littéraire, ce qui le rapproche du roman. Ceci est expliqué par Le centre national de ressources textuelles et lexicales⁶ et qui le définit comme étant « *une œuvre littéraire en prose d'une certaine longueur, mêlant le réel et l'imaginaire, et qui dans sa forme la plus traditionnelle, cherche à susciter l'intérêt, le plaisir du lecteur en racontant le destin d'un héros principal, une intrigue entre plusieurs personnages, présentés dans leur psychologie, leurs passions, leurs aventures, leur milieu social, sur un arrière-fond moral, métaphysique* » (Cf. <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/roman>).

À partir de cette définition, le roman graphique s'inscrit dans une perspective littéraire au libre cours de l'imagination et de la démarche créative.

⁶ Définition du roman graphique donnée par Le Centre National de Ressources Textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/roman> (consulté en avril 2017)

Même le roman graphique et le cinéma s'épousent parfaitement. En effet, la succession d'images et le travail sur les plans (plan d'ensemble ou gros plan par exemple) ou les angles de vues sont similaires pour les deux arts. Cependant, à la différence du cinéma, chaque image est visible avant de lire le contenu, ce qui influence directement la construction du récit.

Une des définitions qui retrace la puissance et la réussite des romans inclut un des constats de D. Gallo et S. Wiener (2004) : « *A well-done graphic novel offers the immediacy of the prose reading experience, with the pictures and the words working simultaneously, making a graphic novel not only something one reads but something one sees as well, like reading and watching a movie at the same time* » (D. Gallo & S. Wiener, 2004 : 115) ⁷ .

Après avoir essayé de survoler les différentes explications données aux romans graphiques, nous nous proposons de donner notre propre définition :

Le roman graphique nous projette dans la notion de « roman » à travers une forme illustrée où le texte et les images fonctionnent dans une dynamique pour dire une histoire et de ce fait, construire du sens.

A. Gonzales⁸ estime dans son article « *Graphic Novels : It's More Than Just a Comic ! An Introduction to the Graphic Novel* » paru dans **Adolescent Literacy In Perspective** (february 2014) qu'un roman graphique doit être accepté en tant que catégorie de romans plutôt qu'un genre indépendant puisque le concevoir en tant que genre isolé lèserait son intégration dans un quelconque cursus. Ce type de texte peut être classé comme biographie, fantaisie, science fiction, fiction historique, etc. au lieu de livre à images ou autres (A. Gonzales, 2014).

2.2. Définitions encyclopédiques

Plusieurs dénominations ont été insérées dans des savoirs encyclopédiques entre autres, l'*Encyclopédie Larousse* en ligne pour classer le roman graphique selon son apparition dans

⁷ Nous proposons la traduction suivante : « un roman graphique bien fait, offre l'immédiateté de l'expérience de lecture en prose, avec des images et des mots qui fonctionnent simultanément, ce qui fait du roman graphique une histoire à lire mais aussi à voir, comme lire et regarder un film en même temps. »

⁸ Anita Gonzalez est une spécialiste ELA (English Language Arts) à ORC (Ohio Resource Center), elle détient aussi un doctorat à OSU (The Ohio State University) sur l'apprentissage pour les enfants et les adolescents « Reading and Literacy in Early and Middle Childhood ».

différents contextes culturels et géographiques. Des distinctions sont faites entre « Fumetti », « Comic Book », « Manga », « bande dessinée » et « roman graphique ».

Fumetto

Le *fumetto* est le nom donné à la bande dessinée en Italie. Au pluriel, il est désigné par « *fumetti* » qui signifient « petites fumées », en référence à l'aspect des bulles servant à faire parler les personnages.

En Italie, la BD se décline le plus souvent en fascicules de kiosques et non en albums cartonnés comme en France. Le *fumetto* s'inspire des comics américains nés avec Yellow Kid en 1896. Little Némó est créé en 1905. Avec la crise économique de 1929, les scénarios sont diversifiés : le policier, le western et la science-fiction. Les personnages de *fumetti* les plus connus sont : Tex Willer, Diabolik, Blek le roc (Il Grande Blek), Alan Ford, Zagor, Capt'ain Swing (Il Comandante Mark) et Pépito. En anglais, le terme « *fumetti* » désigne plus souvent les romans-photos italiens (Cf. I. Antonutti, 2013).

Comics

Comics est une terminologie utilisée aux États-Unis pour désigner la bande dessinée. C'est la bande dessinée américaine de super-héros ou autres. Les comic books sont aujourd'hui surtout vendus dans des librairies spécialisées, mais les histoires qu'ils contiennent peuvent être recueillies pour être vendues en librairie généraliste (on parle alors de graphic novel). Ils dominent encore largement le marché des périodiques de bande dessinée en Amérique du Nord (R.G. Weiner, 2010).

Manga

Un *manga* (漫画) est une bande dessinée japonaise. Il désigne toute œuvre graphique d'inspiration humoristique ou fantastique. Le mot « *manga* » est traduit littéralement par « image dérisoire ». C'est en 1814 que le peintre Hokusai Katsushika invente un mot pour désigner ses carnets de croquis, caricatures et études diverses qu'il réunira dans une encyclopédie en 13 volumes (1814-1848 et 2 volumes posthumes) (Cf. Encyclopédie Larousse en ligne⁹).

⁹ Cf. <http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/manga/67941>

Bande dessinée

La bande dessinée (communément abrégée BD ou bédé) est un art, souvent désigné comme le « neuvième art ». Will Eisner l'a définie (avant l'émergence d'Internet) comme étant la principale application de l'art séquentiel au support papier.

La bande dessinée est un art à la croisée de l'écriture littéraire et de l'écriture graphique (M. Alessandrini¹⁰, 1979). C'est la vision de l'inventeur de la bande dessinée Rodolphe Töpffer¹¹ qui dira à ce sujet : « Ce petit livre est d'une nature mixte. Il se compose de dessins autographiés au trait. Chacun des dessins est accompagné d'une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure ; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'à autre chose. » (R. Töpffer, 1837 préface). Ce que R. Töpffer appellera « Littérature en estampes » dans son *Essai de Physiognomonie* (R. Töpffer, 1845) ; ce que Will Eisner nommera *Sequential Art*, « l'Art séquentiel » ou *Visual Narrative*, « La Narration visuelle » dans le roman graphique.

Roman graphique : L'expression « roman graphique », ou « graphic novel » en anglais, désigne une bande dessinée, généralement longue, sérieuse et ambitieuse, destinée à un lectorat adulte. Apparue aux États-Unis dans les années 1960 et popularisée dans les années 1980, elle est aujourd'hui souvent utilisée pour éviter la connotation enfantine et frivole du terme « bande dessinée », particulièrement dans les pays où celle-ci est appelée « comics » (S. Gravett, 2005). Alors que les bandes dessinées traditionnelles avaient du mal à être vendues en librairie généraliste, la création de cette catégorie leur a permis de s'y installer. De même, les médias occidentaux ont contribué à populariser les « romans graphiques » en utilisant ce terme préférentiellement à celui de « bande dessinée » (T. Groensteen, 2012)¹².

¹⁰ Marjorie Alessandrini est l'auteure d'Encyclopédie des bandes dessinées coécrite avec Marion Vidal ; Jean-Claude Glasser ; Marc Duveau. Éditeur : Paris : A. Michel, 1979.

¹¹ Rodolphe Töpffer est un pédagogue, écrivain, politicien et auteur de bande dessinée suisse. Il est considéré comme le créateur et le premier théoricien de cet art.

¹² Cf. La revue en ligne de la cité internationale de la bande dessinée et de l'image : Neuvième Art 2.0, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article448>

Ces bandes dessinées peuvent être fictionnelles ou non, en noir et blanc ou en couleur, de pagination variable, bien que dépassant souvent les standards locaux¹³. Elles n'appartiennent généralement pas à un genre de bande dessinée précis, sinon celui appelé par défaut « roman graphique », ni ne fonctionnent en séries, bien qu'un roman graphique puisse être découpé en plusieurs volumes ou, parfois, donner lieu à une suite. De manière encore plus large, aux États-Unis, ce terme tend à désigner un simple format : toute bande dessinée publiée en un volume épais hors du circuit traditionnel des comic books. Le caractère flou de ce terme a conduit certains auteurs à le rendre risible ou le rejeter pour l'ambiguïté qu'il peut induire (T. Groensteen, 2012).

L'association de la bande dessinée à la littérature est cependant plus ancienne que le terme « roman graphique » puisque dès l'entre-deux-guerres, Frans Masereel¹⁴ qualifiait ses histoires de « romans sans paroles ». Dans le domaine francophone, Casterman¹⁵ a créé la collection « Les romans (À SUIVRE) » en 1978 et Dargaud « B.D. Roman » en 1980 avant que le terme « roman graphique » ne commence à s'imposer à la fin des années 1980, dans le cadre de quête de légitimité littéraire de la bande dessinée (Cf. T. Groensteen, « *La tentation littéraire* », *Le Monde*, 27 janvier 1989) .

Durant l'entre-deux-guerres, Frans Masereel, Otto Nückel et Lynd Ward inventent des récits sans mots, constituant uniquement une suite d'images, en général des bois gravés. Masereel appelle cela des « romans sans parole », et Nückel¹⁶ une « histoire en images ».

D'un graphisme plus radical, certaines de ces créations ne font plus appel à la structure traditionnelle de la bande dessinée qui est présentée sous forme de planche divisée en cases

¹³ Les standards locaux sont de 44 à 48 pages pour la bande dessinée franco-belge, une trentaine de page pour le comic book américain.

¹⁴ Frans Masereel (1889-1972) est un graveur, peintre et illustrateur Belge d'origine Flamande. Artiste engagé, humaniste, apolitique, pacifiste, ses œuvres dénoncent sans concessions les horreurs de la guerre, de l'oppression et de l'injustice sociale. Il est considéré comme le précurseur du roman graphique.

¹⁵ Casterman est une maison d'édition belge de bande dessinée et de livres pour la jeunesse. Elle se réfère à son fondateur Donat Casterman, libraire-relieur puis éditeur, pour ensuite devenir imprimeur.

¹⁶ Né en 1888 et mort en 1955 à Cologne, Otto Nückel est un peintre, graphiste, illustrateur et caricaturiste allemand. Avec Frans Masereel et Lynd Ward, il est l'un des pionniers d'un style de roman graphique ne comportant aucun mot.

contenant des phylactères¹⁷, et donnent parfois une part plus importante au texte. Les dernières décennies ont vu l'affirmation du succès de bandes dessinées destinées aux adultes, abordant des thèmes nouveaux (intimistes, biographiques, familiaux, politiques, sociaux) en développant des intrigues complexes et des personnages au comportement parfois ambigu.

3. Catégorisation et typologie des romans graphiques

Comics strip(s) est une expression qui se rapporte à la BD (bande dessinée) de presse ou cartoons, alors que Comic book(s) correspond au contenant, c'est-à-dire le livre. Quant au sens acquis nouvellement par « graphic novel » (roman graphique), il renvoie aux volumes avec le format d'un roman et le contenu sérieux. Le roman graphique peut avoir plusieurs créateurs : un dessinateur (illustrateur) et un scénariste. Quant au lexique employé, il consiste en un recueil de planches occupant une page, et si le dessin occupe deux pages contigües, on le surnomme « splash page ». Le « récitatif » est le panneau qui commente une image et que l'on peut comparer au narrateur du roman classique en prose ou la voix off au cinéma. L'« appendice » constitue quant à lui le dessin qui relie la bulle à parole (qui peut avoir plusieurs formes géométriques) à la bouche du personnage.



<http://lisdemo.libguides.com/AiellosGraphicNovels>

Tel le roman classique en prose, le roman graphique est classé en différentes catégories énumérées ci-dessous. Nous nous y référerons ultérieurement dans la conception de la pré-

¹⁷ Un phylactère est typique de la bande dessinée, de forme ovale avec une pointe. C'est un moyen graphique sous la forme de bulles d'aspects variables, relié à un personnage ou à un objet pour indiquer un son émis, une pensée, etc. Sa forme est variable dans une bande dessinée, selon que l'on veut représenter de paroles normales, des pensées, des cris, des murmures, ...

enquête destinée aux étudiants au moment de l'application de notre démarche. Cependant, cette liste n'est pas exhaustive :

- Super héros.
- Fantaisie.
- Science fiction.
- Action/Aventure.
- Fiction réaliste.
- Biographie.
- Adaptation de classiques.
- Manga (bande dessinée Japonaise)
- Humour.
- Horreur.
- Romance.
- Commentaire politique.
- Etc.

Le roman graphique est plutôt un format. Il peut être de la fiction, de la non fiction, de l'histoire, de la fantaisie, ou n'importe quel autre aspect qui pourrait se situer entre ces différents champs¹⁸.

On ne désigne pas vraiment une typologie précise relative aux romans graphiques. À l'instar des romans classiques en prose, d'infinis paramètres peuvent entrer dans sa catégorisation, autant de genres et de sous-genres que de types, de catégories, etc. Il est presque impossible de les classer à cause de la grande diversification qu'ils renferment.

K. Forster (2004), avait choisi la typologie suivante :

- Human Interest Story (l'intérêt humain), similaire à la fiction traditionnelle.
- Adaptations of Spin-offs-stories, ce sont des histoires sur des personnages préexistants (le cinéma, la littérature, la culture populaire) adaptés à la forme graphique.
- Satire (bandes dessinées journalistiques), concerne des questions sur les systèmes politiques et normes sociales.
- Nonfiction (la non fiction), faire face à l'Histoire et la raconter de manière narrative.

¹⁸ Cf. <http://www.getgraphic.org/whatisagraphicnovel.php>

- Superhero (super héros), cette typologie est basée sur des héros de bandes dessinées qui ont souvent des capacités ou pouvoirs étonnants, surnaturels.
- Manga, version japonaise du roman graphique.

M. Gorman (2003) suggère des critères à prendre en considération pour la sélection d'un roman graphique destiné à être utilisé en classe : « *popularity ; age ; level of target audience ; genre ; artistic quality ; artistic style ; reputation of writers and artists ; publisher ; type of binding ; and whatever the item is published in black-and-white or colour...* » (M. Gorman, 2003 : 30). Les critères de sélection dépendent donc de plusieurs facteurs à prendre en considération tels l'âge, la popularité des romans graphiques, le genre ou type dans lesquels s'inscrivent les romans graphiques, la qualité et/ou style artistiques, la réputation des auteurs, etc. Le roman graphique qu'il soit en noir et blanc ou en couleur doit aussi être captivant et doit répondre bien sûr aux besoins de la situation de communication en classe. On peut ainsi les choisir en fonction des thèmes abordés, de l'interdépendance des mots et des images par exemple, ou de la lisibilité des textes qui rend la lecture plus facile, etc. Les niveaux de lisibilité des romans graphiques sont justement mesurés dans certains contextes américains à l'aide d'outils tels que Accelerated Reader's ATOS et/ou Lexile Measures¹⁹, où des formules de lecture sont basées sur une analyse de mots dans des phrases ou des paragraphes. Ces formules numériques peuvent leurrer l'enseignant dans ses choix du roman graphique et de son adaptabilité en classe, car elles n'évaluent pas les illustrations et l'effet qu'elles ont sur la compréhension.

4. Roman graphique vs bande dessinée

Le roman graphique ressemble dans sa texture à la bande dessinée mais n'en est pas une. Il est plus complexe et les histoires qu'il renferme sont à thème unique. Selon K. Monnin (2013), et à la question « *pourquoi les romans graphiques?* », la réponse la plus simple à fournir est que les romans graphiques racontent des histoires qui sont tout aussi effrayantes et drôles que puissantes et réconfortantes autant que de la prose dépeinte dans les romans classiques. K. Monnin (2013) fournit les explications suivantes :

D'abord, sur le plan « **apprentissage** », les romans graphiques sont un excellent moyen de transition à des romans plus complexes à base uniquement textuelle, et ainsi, un outil pour

¹⁹ Text complexity, ATOS, and Lexile Measures, RENAISSANCE, 2017.

Cf. <https://www.renaissance.com/products/practice/accelerated-reader-360/atos-and-text-complexity>

l'apprentissage de la langue. En raison de la combinaison de l'image et du texte dans un roman graphique, celui qui lit obtient des indices visuels sur ce qui se passe dans l'histoire, même si son vocabulaire ne contient pas « encore » tous les mots pour l'exprimer. Et parce que le roman graphique est constitué d'une série de panneaux, il oblige l'apprenant à penser et à participer activement à chaque fois qu'il se déplace d'un panneau à l'autre. Il réfléchit sur ce qui se passe dans cet espace ? Comment l'histoire et les personnages évoluent-ils en allant du panneau 1 au panneau 2 ? Etc.

Apprendre à comprendre et à interpréter ces images constitue une part importante pour agir et échanger avec le monde dans lequel nous vivons. L'intégration des romans graphiques en classe fournirait la passerelle entre les écrits traditionnels en prose et les médias centrés sur l'image (K. Monnin, 2013). La lecture puis l'analyse des romans graphiques aide les apprenants à comprendre les sous-jacents et la portée de la culture visuelle, afin de mieux les préparer à faire face aux médias qu'ils rencontrent tous les jours (K. Monnin, 2013).

Puis, sur le plan « **popularité** », où la télévision et internet jouent un rôle prédominant dans la culture actuelle. Les images sont de plus en plus intégrées dans la vie quotidienne de chacun. Des supers héros aux mangas qui passent à travers les mémoires, les romans graphiques sont partout. L'appellation « *roman graphique* » décrit généralement une bande dessinée longue, dense, avec un thème pour chaque roman. Les romans graphiques constituent la seule hausse constante du marché du livre à travers le monde surtout avec leur explosion à l'écran, à titre d'exemple *Watchmen* de Dave Gibbons et Alan Moore (1986), *V pour Vendetta* de David Lloyd et Alan Moore (1999), *Spider-Man* de Stan Lee et Steve Ditko (1962) et *Persepolis* de Marjane Satrapi (2008)²⁰.

Les films comme Superman et Batman ont frappé le grand écran, la vente des livres connexes a augmenté. Les super-héros ne sont pas les seuls à être valorisés ici, nous avons aussi *A History of Violence* (Thriller), *The Road of Perdition* (Thriller), *Sin City* (Thriller, fantastique, action et policier), *300* (Action, fantastique et guerre), *Persepolis* (Animation, biopic, drame et guerre), etc. qui sont également basés sur des romans graphiques. L'industrie du cinéma tire

²⁰ Cf. <https://www.actualitte.com/article/bd-manga-comics/amerique-du-nord-le-roman-graphique-a-sauve-le-marche-de-la-bd-en-2016/84163>

son inspiration des romans graphiques, ce qui signifie que de plus en plus, les lecteurs veulent s'approprier les romans derrière ces histoires²¹.

Le manga est le mot japonais pour le roman graphique qui est passé du statut inexistant, il y a quinze ans à incroyablement actif surtout en ligne. Il se spécialise dans le feuilleton qui s'étend entre dix et vingt volumes.

Ensuite, K. Monnin (2013) présente l'aspect « **qualité** ». À partir des années 80, un événement d'une grande importance s'est fait entendre quand Maus d'Art Spiegelman a remporté le prix Pulitzer. Malheureusement, à ce moment, il n'y avait pas beaucoup de romans graphiques de même qualité où on pouvait raconter des sujets plus sérieux ou dénoncer des faits graves.

La qualité des thèmes exploités dans les romans graphiques, permet actuellement à l'enseignement aux États-Unis d'utiliser les romans graphiques comme nouveau moyen d'apprentissage, afin d'exploiter toutes les possibilités et leur potentiel en expansion.

L'aspect qui permet de situer les romans graphiques en rapport aux bandes dessinées, est de connaître la terminologie appropriée. Tout comme savoir ce qu'est qu'une phrase ou un paragraphe dans un livre, une vignette dans une bande dessinée, il est important dans les romans graphiques de connaître ce qu'est qu'une bulle à mots, un panneau, etc. Nous allons amorcer une terminologie rapide :

- Bande dessinée : constitue un mot polyvalent. « Bande dessinée » est un format qui englobe tout et peut s'appliquer à la bande dessinée dans les journaux, la bande dessinée en ligne, etc. La bande dessinée est en général sériée, par exemple *Lucky Luke*, *Astérix et Obélix* etc. Au pluriel, en Anglais, le mot « comics » est utilisé comme terme générique pour indiquer l'ensemble du milieu qui associe image et mots.

21

Cf. [https://www.senscritique.com/liste/Les adaptations de romans graphiques au cinema par ordre chr/1782861/](https://www.senscritique.com/liste/Les_adaptations_de_romans_graphiques_au_cinema_par_ordre_chr/1782861/) / <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/56772-le-roman-graphique-une-bande-dessinee-prescription-de-legitimation-culturelle.pdf>

- Roman graphique : Tout ce qui a la forme de bande dessinée assez longue pour former une « colonne vertébrale » est appelé roman graphique. Chaque roman graphique développe un seul thème ou des thèmes connexes. Il se présente en 50 pages et plus.
- Brochures (pamphlets) : 32 pages qui constituent la base traditionnelle d'une histoire sous forme de bande dessinée est considérée comme étant un pamphlet.
- Trade Paperback (livre de poche) : est un type de roman graphique étiqueté sous format commercial pour les différencier des romans graphiques originaux.
- Panel (panneau) : Dans le roman graphique, l'action se passe le plus souvent dans des boîtes séquentielles appelées : panneaux.
- World Balloon (Bulles à mots ou paroles) : Dans les romans graphiques, les dialogues se produisent sous la forme de bulles à mots : des cercles remplis de textes ou avec des forme diverses (Triangles, rectangles, etc.) avec une longue queue qui mène à la bouche des personnages.
- Thought Balloon (Bulles de pensée) : Dans les romans graphiques, ils sont en général sous forme de nuage contenant du texte ou des images ou même des effets sonores qui indiquent les pensées des personnages. Ils sont souvent placés au-dessus de la tête des personnages avec une trainée de petits nuages.

5. Le roman graphique dans l'enseignement

Le numéro hors-série du *Bulletin Officiel* d'août 2005 consacré aux programmes des langues vivantes étrangères au collège, présente dans une rubrique intitulée « Contenus culturels » contribue avec une phrase que nous avons notée intégralement : « *Au-delà de la simple acquisition de connaissances, l'arrière-plan culturel éveille chez l'élève le désir de comprendre et de s'exprimer en anglais* ». Il est question à travers les bandes dessinées ou romans graphiques de neutraliser le sentiment d'inconfort, de rejet ou d'infériorité face à la culture savante que l'on retrouve souvent dans les classiques en prose (Cf. *Bandes dessinées et romans graphiques*, Bibliothèque Angellier²²).

²² Cf. <http://angellier.biblio.univ-lille3.fr/bonneurs/graphicnovelsandcomics.html>

Intégrer les romans graphiques avec d'autres catégories de romans est peut-être la meilleure façon de les utiliser par des apprenants dans un processus d'apprentissage (K.T. Butcher & M.L. Manning, 2004, J.B. Carter, 2009). De leur intégration au sein des méthodes dans des classes, pourrait résulter une sophistication de l'enseignement/apprentissage. Inclure les romans graphiques en tant que choix d'instruction introduirait éventuellement des opportunités à de différentes manières de réflexion, ainsi qu'une voie intégrative d'enseignement.

D.P. Hayes et M.G. Ahrens (1988) démontrent à partir de statistiques faites sur des collégiens, que les romans graphiques présentent le taux le plus élevé pour introduire de nouveaux mots, bien plus que ce que peuvent introduire les livres pour adultes. Selon leurs recherches, les romans graphiques favorisent l'amélioration du vocabulaire dans le langage oral de ces mêmes collégiens. Les termes utilisés dans les différents contextes ont été analysés selon un décompte de fréquence standard de l'anglais (J.B. Carroll, P. Davies & B. Richman, 1971). Ce nombre de fréquences classe les 86 741 formes de mots différents en anglais en fonction de leur fréquence d'apparition dans un grand corpus de l'anglais écrit. Ainsi, par exemple, le mot «la (The)» est classé numéro 1, le 10^{ème} mot le plus fréquent est «il (it)», le mot «savoir (know)» est classé 100^{ème}, le mot « pass » est classé 1000^{ème}, le mot « vibrate » est 5000^{ème} en fréquence, le mot «crevettes (shrimp)» est 9000^{ème} en fréquence, et le mot "amplifier" est 16000^{ème} en fréquence d'utilisation. Dans l'étude effectuée « Rare Worlds Per 1000 », D. P. Hayes et M. G. Ahrens démontrent que l'introduction de nouveaux mots (mots rares sur mille) dans la pratique orale des collégiens représente 17,3 pour les manuels scolaires, 128,0 mots rares sur 1000 pour les articles scientifiques ; 52,7 pour les livres d'adultes ; 53,5 pour les bandes dessinées ; 30,9 pour les livres d'enfants ; 30,8 pour les dessins animés et 22,7 pour les prime-time (émissions télévisées).

En 1992, des recherches ont été effectuées sur plus de 200 000 apprenants dans 32 pays²³, où la Finlande présente les plus hauts scores en lecture avec également la plus forte proportion d'enfants qui lisent des bandes dessinées presque tous les jours. La bande dessinée moyenne initie les enfants à près de deux fois plus de nouveaux mots que le livre d'enfants en moyenne, et près de cinq fois plus de nouveaux mots que la conversation moyenne adulte-enfant.

²³ Cf. <http://www.flyingcolorcomics.com/revision8/education.html>

Cf. <http://www.williamsinference.com/Anomalies/education.htm>

S. Krashen (1993) indique que la recherche prouve que les romans graphiques sont linguistiquement appropriés et ne portent aucun impact négatif sur l'acquisition du langage, et, de ce fait, une lampe de lecture associée au roman graphique est une corrélation positive pour la réussite.

Encore une publication clé dans *Journal of Child Language*²⁴ où plusieurs articles sur tous les aspects de l'étude scientifique du comportement du langage chez les enfants, les principes qui la sous-tendent et les théories qui peuvent en rendre compte. Une gamme internationale d'auteurs a permis de forger des liens entre les différents domaines de la recherche, y compris la psychologie, la linguistique, les sciences cognitives et l'anthropologie. Cette approche interdisciplinaire couvre un large éventail d'intérêts: la phonologie, la phonétique, la morphologie, la syntaxe, le vocabulaire, la sémantique, la pragmatique, la sociolinguistique, ou de toute autre facette reconnue de l'étude des langues.

M. R. Lavin (1998) suggèrent que la lecture de romans graphiques peut nécessiter des compétences cognitives plus complexes que la lecture de texte seul (écrit sans images).

Sh. Kerr and T. H. Culhane (2000) concluent que les enfants qui grandissent avec des bandes dessinées ou des romans graphiques semblent souvent avoir un meilleur vocabulaire et une compréhension plus exigüe de la façon d'utiliser les temps des verbes que ceux qui, par ailleurs toutes choses étant égales, ne lisent pas ce genre.

M. W. Smith and J. D Wilhelm (2002) rapportent que les garçons en particulier gravitent autour de matériels de lecture très visuels.

T. Simmons (2003) soutient que les lecteurs de romans graphiques ont appris à comprendre l'image, mais également, ils peuvent décoder les expressions faciales et celles du corps, les significations symboliques et certaines images et postures, les métaphores et les comparaisons, et d'autres nuances sociales et littéraires. Ils développent une maîtrise en partant de l'enfance à la maturité.

²⁴ Cf. <http://www.flyingcolorcomics.com/revision8/education.html> Trelease cite a 1993 article from the *Journal of Child Language*.

Pour T. Simmons (2003), dans un roman graphique, les lecteurs ne doivent pas seulement décoder les mots et les illustrations, mais ils doivent également identifier les événements entre les séquences visuelles.

C. Gillenwater (2009) pense que l'articulation texte/image est le moyen idéal de développer simultanément les compétences d'apprentissage visuel et écrit en classe.

R. Hill (2004) conclut que lire des romans graphiques ou bande dessinées peut aider entre autres à :

- Développer un intérêt accru pour la lecture.
- Développer des compétences linguistiques et un vocabulaire riche et varié.
- Susciter de l'intérêt dans une variété de genres littéraires.

Les recherches de D. Laycock l'ont amenée à travailler avec plusieurs enseignants qui utilisent des romans graphiques en classe. Elle a noté que le manque de familiarité avec ce type de support peut rendre et les enseignants et les apprenants réticents quant à son utilisation. En effet, beaucoup d'enseignants et d'apprenants n'ont pas le métalangage requis pour « parler de » romans graphiques, ils auront besoin d'instructions explicites sur la façon de lire une page avec des panneaux (D. Laycock, 2014). Elle indique que plusieurs ressources peuvent amener les enseignants et les apprenants à entrer dans l'univers des romans graphiques. Outre les livres qui donnent une compréhension approfondie de cette forme, tels les bandes dessinées de Will Eisner et *l'Art séquentiel*, ou *l'Art invisible* de Scott McCloud pour comprendre les romans graphiques, il existe aussi des sources qui se concentrent spécifiquement sur la manière d'inclure les romans graphiques dans le cadre de programmes d'études (voir l'image ci-dessous).

Teaching with Graphic Novels

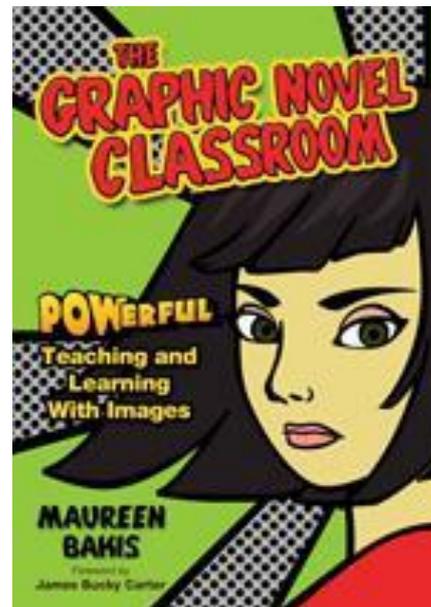
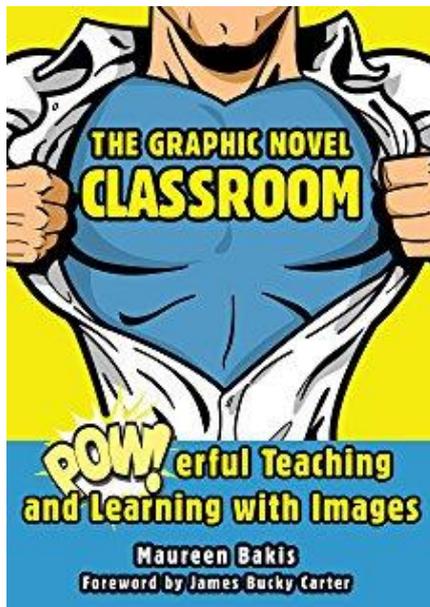
This small collection of texts have been selected to provide teachers with a beginning point for learning more about how to bring graphic novels into the classroom curriculum. For staff of Ontario Catholic Education, all of these novels are available for loan from ResourceLink.



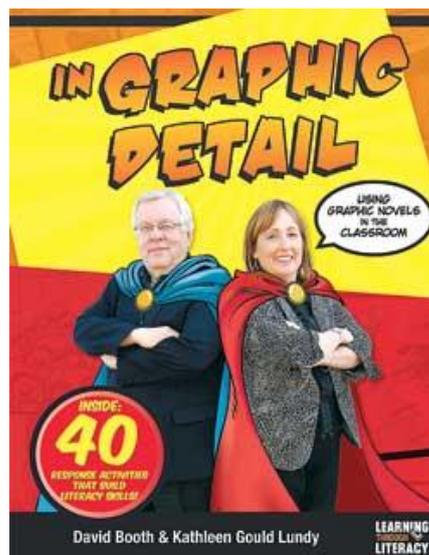
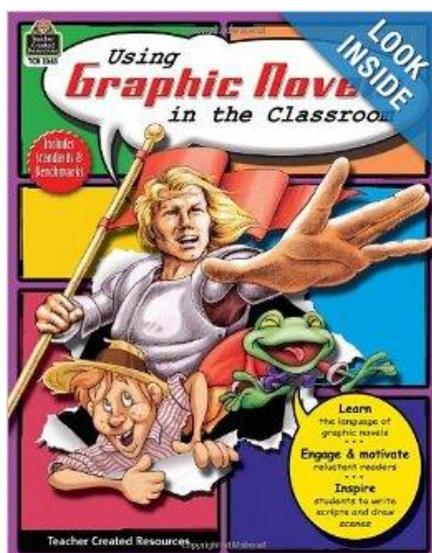
The screenshot displays five book covers with their respective descriptions:

- Teaching the Graphic Novel** (2013) by Maureen Bakis & James Bucky Carter. Description: A very detailed, edited series of essays which gives an extensive overview of what graphic novels are, how they contribute to our media culture and the work of various authors. For those who really want to engage deeply with this format.
- Teaching Early Reader Comics and Graphic** by Sarah Berman. Description: Ideas to teach strategies for engaging with graphic novels for primary school students. Available resources at: <http://teachingwithgraphicnovels.wordpress.com/>
- Teaching Graphic Novels: Practical** by Katie Johnson. Description: This text has loads of great practical graphic organizers for helping students explain what graphic novels are, and loads of strategies which apply to any graphic novel. Suited for secondary students.
- Teaching Graphic Novels in the Classroom** (2014) by Pam A. Meyer. Description: This title is suited to years 7-12, and is great useful for teachers looking to teach specific graphic novels. It has lessons for 2-3 different graphic novels in each chapter, including Maus, Y for Yonkers, The Sandman and American Born Chinese. The last chapter is a comprehensive series of lessons which lead students to create their own graphic novel.
- The Graphic Novel Classroom: Powerful** by Maureen Bakis. Description: This is the revised edition of the terrific text by Maureen Bakis.

<https://resourcelinkbce.wordpress.com/2014/06/10/getting-graphic-introducing-graphic-novels-to-the-classroom-resources-and-inspiration/>



<https://www.cultofpedagogy.com/teaching-graphic-novels/>



<https://www.cultofpedagogy.com/teaching-graphic-novels/>

Dans l'enseignement, la pédagogie est une partie essentielle du puzzle. Les romans graphiques sont intégrés dans l'apprentissage de l'anglais australien, parce qu'ils constituent le meilleur outil à utiliser –soit en travaillant avec ou en les créant-, ce qui a démontré le développement des compétences d'une manière positive²⁵.

D. Jacobs (2007) explique les qualités importantes que les romans graphiques pourraient apporter à l'enseignement. Il avance que le roman graphique touche plusieurs dimensions dans l'exploitation des intelligences multiples (D. Jacobs, 2007). Le format des romans graphiques établit le contact entre : « *linguistic, audio, visual, gestual, and special modes* » (D. Jacobs, 2007 : 21)²⁶, lequel selon lui, rend perceptible le développement simultané de plusieurs compétences traduites dans les capacités des étudiants qu'ils déploient dans le processus d'apprentissage.

Les pratiques pédagogiques varient au fil du temps, en fonction des instructions, des programmes et des projets éducatifs qui répondent aux besoins de l'époque actuelle. Le roman graphique et son exploitation comme outil pédagogique constituerait un support pour appuyer un cours donné en classe ; bien sur, ceci n'est possible que dans la mesure où des objectifs sont fixés au préalable.

²⁵ Getting Graphic : Introducing Graphic Novels to the Classroom – Resources and inspiration. Posté le 10 juin 2014 par ResourceLink Brisbane Catholic Education. Consulté le 12/11/2016 : <http://dwwp.com/resources/what-is-a-graphic-novel>

²⁶ Nous traduisons ainsi que le linguistique, le visuel, l'audio, le gestuel, etc. opèrent ensemble.

5.1. Le roman graphique et la pédagogie

Il fut un temps où ce qui est appelé roman graphique désignait explicitement un livre à caractère sexuel ou gore, ou même les deux. Aujourd'hui, l'industrie des romans graphiques est tout autre chose : des histoires minutieusement illustrées où l'émergence d'une forme littéraire et d'un phénomène culturel sont fortement acclamés ces dernières années par des adultes lettrés et des adolescents qui lisent tout ce qui est associé à l'image. Plusieurs enseignants anglophones avaient tenté l'expérience de l'enseignement à partir de romans graphiques. Ceci dit, ils avaient rencontré des difficultés concernant le choix de la thématique des romans graphiques qui constituaient une matière à enseigner, surtout si les enseignants n'ont pas grandi avec, puisqu'en partie, les sentiments littéraires ont été construits pour éviter toute forme d'illustration et parce que la majorité ne savent pas où commencer toute forme d'expérimentation dans un pareil champ d'investigation²⁷.

S. Weiner (2004) dans son article « *Show, Don't Tell: Graphic Novels in the Classroom* », explique qu'à partir de la fin des années 70, le roman graphique est allé au-delà du genre matériel (comme *Batman* par exemple) où on a commencé à créer des histoires qui pourraient être acceptées dans les travaux en littérature. Cette impulsion a produit selon lui, un nombre important d'œuvres littéraires, des romans graphiques éducatifs comme *Maus* d'Art Spiegelman (New York : Pantheon, 1991) qui ont été utilisés avec succès en tant que composante des programmes d'éducation (S. Weiner, 2004).

Le terme *Roman graphique* inclut le genre « fiction », où on retrouve des super-héros et des histoires d'horreurs, aussi bien que « la non fiction » et des histoires littéraires, comme à titre d'exemple : *Clowes's Ghost World* (Seattle: Fantagraphics, 1998), *A teen coming-of-age story* et *Jimmy Corrigan the Smartest Kid on Earth* de Chris Ware (New York: Pantheon, 2000), une publication qui a reçu le prix prestigieux Guardian Award d'Angleterre en 2001²⁸.

Selon S. Weiner (2004), plusieurs éléments ont contribué à placer le roman graphique au summum de la culture populaire à partir du début des années 80. Il les classe comme suit :

- Un nombre croissant de publications de romans graphiques « littéraires ».

²⁷ Cf. <https://www.comicsineducation.com/the-challenges.html>

²⁸ Cf. <https://www.newyorker.com/magazine/2005/10/17/words-and-pictures>

- L'industrie du cinéma a porté plus d'intérêt aux personnages de super-héros. (Spider-Man, Catwoman, The Hulk, Hellboy, etc.)
- Les romanciers ont eu recours à l'industrie du Comic-book (bandes dessinées), ce qui a été un élan pour des romans aux thématiques plus sérieuses.
- L'implication des journalistes dans leurs articles pour démontrer le changement du domaine de la bande dessinée à la fois dans l'industrie des livres partant des revues spécialisées à des magazines destinés à un plus large public de lecteurs.

En outre, au cours de la fin des années 1980 et dans les années 90, la qualité d'écriture en matière super-héros, les mangas japonais et autres, ont permis d'ouvrir la voie à l'attention particulière portée aux romans graphiques comme outil éducatif.

Un roman graphique bien écrit, bien fait offre l'immédiateté d'une expérience de lecture de la prose avec des images et des mots qui opèrent simultanément, ce qui fait que le roman graphique ne constitue pas uniquement quelque chose à lire mais quelque chose à voir, entre « récit textuel » et « récit visuel » (G. Kannenberg, 2001). C'est comme lire et regarder un film en même temps, la seule différence est que l'histoire ne se déroule pas sur un écran mais sur une page entre les mains d'un lecteur.

Les romans graphiques varient en matière typologie, mais peuvent être lus comme des livres de prose. Leur série en général varie en nombre de pages allant de 48 à plus de 200. La spécificité du roman graphique, c'est qu'il est souvent un *one shot*, un ouvrage unique. Et même si on trouve plusieurs tomes, une sorte de saga, c'est souvent une seule histoire qui s'étale sur plusieurs parties, sans volonté d'écrire des suites, à titre d'exemples *Persepolis*²⁹ de Marjane Satrapi en quatre tomes où l'œuvre est pensée avec un début et une fin³⁰.

Quand un roman graphique est bien fait, il peut selon S. Weiner³¹ (2004) offrir aux enseignants un autre outil à utiliser en classe pouvant ainsi enrichir l'expérience des

²⁹ *Persepolis* est un roman graphique autobiographique en noir et blanc écrit par Marjane Satrapi. Il est publié par l'Association en quatre volumes entre 2000 et 2003. Unique enfant de parents intellectuels et progressistes, Marjane Satrapi raconte son histoire, son enfance, sa relation avec ses parents ou sa grand-mère, son exil en Autriche et son retour en Iran (Cf. <http://e-cours-arts-plastiques.com/analyse-de-persepolis-de-marjane-satrapi>).

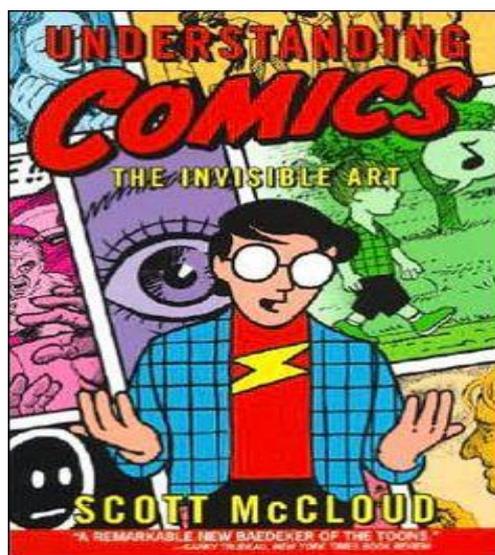
³⁰ Cf. <https://romangraphique.jimdo.com/nos-revues/revue-1/bd-et-roman-graphique>

³¹ Stephen Weiner est un auteur de romans graphiques. Entre autres, *the 101 best graphic novels* publié pour la première fois en 2001.

apprenants comme une nouvelle façon de communiquer des informations, permettre la transition à des œuvres plus complexes, inciter les lecteurs réticents à s'intéresser au roman en prose et dans certains cas, offrir une expérience littéraire qui s'incruste dans l'esprit longtemps après avoir fini la lecture du roman graphique (S. Weiner, 2004).

En raison de la popularité de *Spider-Man* et des *Quatre Fantastiques*, les enseignants innovants ont eu recours à la bande dessinée pour attirer les apprenants (lecteurs récalcitrants), depuis les années 70³².

Le roman graphique offre aujourd'hui un plus large éventail de choix de thèmes qui pourrait s'avérer utile en classe. Un exemple qui est souvent utilisé en classe est le travail productif de Scott Mc-Cloud : *Understanding Comics* (New York: Harper, 1994), qui dissèque, théorise et explique dans une brise presque hypnotique présentation, le fonctionnement des bandes dessinées. Son livre donne un aperçu de l'histoire des « Comics » et discute de leur relation aux autres formes d'expression. Il combine informations fraîches au rythme rapide pour provoquer une lecture-réflexion.



Understanding Comics, The invisible art par Scott McCoud, 1994.

Nous pouvons citer une multitude de sérieuses réalisations dans le domaine du roman graphique comme des adaptations de classiques littéraires à titre d'exemple Robert Crumb et son roman graphique comportant la biographie de *Kafka*, (écrit by David Zane Mairowitz;

³² Cf. <http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2015/8eForumEnseignantsInnovants.aspx>

Lanham: Totem, 2000). Ou encore, *Palestine* by Joe Sacco (Seattle: Fantagraphics, 1996) qui délivre une puissante méditation sur le conflit du Moyen-Orient. Joe Sacco, en tant que journaliste, décrit en détail plusieurs de ses visites en Cisjordanie et dans la bande de Gaza. Peter Kupper³³ offre quant à lui une version surprenante de « La métamorphose ³⁴ » où il capte habilement l'aliénation essentielle à l'histoire originale. Il est connu pour ses adaptations de grands classiques au format de romans graphiques.

Au cours des dernières années, il est devenu à la mode de réécrire des histoires classiques en usant de la forme « Graphic Novel ». C.W. Chun, 2009) donne un bon nombre d'exemples tel le roman réécrit de Gregory Maguire : *The Life and Times of the Wicked Witch of the West* (New York: Regan, 1995). Ou encore celui de Neil Gaiman qui célèbre le roman graphique en se concentrant sur *Sandman*, maître du monde des rêves où il invoque des éléments d'horreur, de fantastique, d'histoire et de mythologie en utilisant Shakespeare comme personnage. Bien sur la liste reste ouverte, tellement le choix des thèmes, des sujets, reste illimité. Nombreux chercheurs pensent qu'au-delà d'être des ponts, ou une simple introduction aux classiques de la littérature, les romans graphiques offrent des outils de travaux enrichissants. Certains des meilleurs exemples de romans graphiques littéraires se préoccupent des thèmes parfaitement adaptés aux besoins des apprenants, de leurs sensibilités et de leurs intérêts (C.W. Chun, 2009).

Les romans graphiques englobent la fiction, la fiction historique et la littérature non-romanesque et couvrent une variété de thèmes et de sujets, y compris le vrai crime, l'histoire, la science, la biographie et des mémoires (A. Behler, 2006).

Les romans graphiques traitent des sujets mûrs et pertinents, appropriés aux étudiants, y compris les conséquences d'un rendez-vous qui a mal tourné, des catastrophes naturelles, le génocide et la violence. Considérés importants, ils se concentrent autour des questions délicates comme le passage à l'âge adulte, l'identité et l'amitié (J.B. Carter, 2009).

À l'extérieur des langues, les romans graphiques sont un outil pour apprendre l'histoire. C.W. Chun (2009) articule la valeur des romans graphiques basés historiquement, pour démontrer

³³ Peter Kupper est le dessinateur (noir et blanc) du roman graphique « *La métamorphose* », paru le 08 septembre 2004. Le scénariste n'est rien d'autre que Franz Kafka.

³⁴ « *La métamorphose* » est une nouvelle écrite par Franz Kafka en 1912 et publiée en 1915. Cette œuvre a été réécrite sous forme de manga et adaptée au cinéma.

leur capacité de communiquer le contenu historique dans un engagement et un cheminement significatif.

C.W. Chun (2009) insiste sur la valeur humaine des romans graphiques, déclarant que le roman graphique peut potentiellement influencer la vie des apprenants. La lecture de ces récits à la puissance narrative donne aux apprenants le sens de l'appropriation de ces textes par leur engagement intellectuel et émotionnel.

Malgré la nature prolifique des romans graphiques, plusieurs enseignants préfèrent l'utilisation des textes traditionnels dans l'apprentissage et « *teach a one-dimensional concept of literacy, while students learn to negotiate their out-of-school experiences with images via... personal trial and error, peers, and from the media itself* » (C. Gillenwater, 2009 : 33). Pour Gillenwater, on enseigne souvent un concept unidimensionnel de l'apprentissage, tandis que les apprenants négocient leurs expériences extrascolaires avec des images à travers des épreuves et des erreurs personnelles qu'ils rencontrent, ainsi que des médias auxquels ils sont confrontés chaque jour.

Finalement, les histoires racontées sous forme de romans graphiques permettent différentes utilisations. En jouant avec la présentation de ces derniers, le dialogue écrit et le récit peuvent être simultanément utilisés dans l'enseignement/apprentissage de la langue. En ouvrant la porte aux romans graphiques au sein de notre classe, on pourrait apporter un nouveau monde aux apprenants à explorer.

5.2. Le roman graphique comme support didactique

L'art séquentiel ou « l'art continu » est le caractère unique du roman graphique où les chercheurs (W. Eisner, 1985, S. McCloud, 1993, R. Varnum & C.T. Gibbons, 2001) considèrent les romans graphiques comme « *une forme de récit en images arrangées en séquences* ». Trois composantes entrent en jeu : le lecteur (apprenant), le texte écrit et le langage visuel. Chacun a sa propre réaction (individuelle) basée sur une expérience personnelle (W. Iser, 1989 : 252), mais également une réaction individuelle vis-à-vis de chaque icône de l'image. Le sens est construit en liant les mots et les images aux expériences personnelles des apprenants. Le résultat est qu'il n'existe pas un sens « correct » ou absolu mais une série d'alternatives interprétations valides plus ou moins égales. De ce fait, la relation entre l'étudiant et le roman graphique n'est pas linéaire. Pour P. Fresnault-Deruelle,

« [...] la fascination que la BD peut opérer sur le lecteur repose, entre autres éléments, sur sa capacité à nous faire fantasmer tout autre chose que ce qu'elle montre positivement : il y a un bruissement des signes aphones (tout comme il y a un grouillement de l'immobile) derrière ces cases sagement alignées » (P. Fresnault-Deruelle, 1989 : 54). Le roman graphique pousse en effet l'apprenant à être inventif et à réfléchir même en étant guidé dans sa lecture, il reste le seul à être capable d'imaginer ce qui se passe entre les cases dans ces espaces qu'on appelle « gutters » ou gouttières. Il lit ainsi à son rythme et recrée les éléments manquants.

L'articulation parallèle de l'image et du texte offre une combinaison de codes linguistiques et visuels (T. Groensteen, 2007). Le procédé de présenter plusieurs messages simultanément dans le roman graphique peut faire appel aux compétences cognitives dans le sens où l'on essaye d'identifier l'information encodée dans la négociation de deux systèmes de codes (texte et image) (H. Chute, 2008). Cela requiert nécessairement de développer des stratégies qui font place à des possibilités variées.

Stergios Botzakis³⁵ dans son article *Graphic Novels : Who Likes Them and Why* paru dans *Adolescent Literacy In Perspective* February 2014, avance que les enseignants auxquels il s'était adressé pensent que l'utilisation des romans graphiques en classe est très intéressante, puisque ce genre de support utilise des mots ainsi que des images : les romans graphiques sont donc plus faciles à lire. Certains enseignants qui ignorent ce qu'est qu'un roman graphique le réduisent à un support juvénile : ils ne le considèrent pas comme étant un roman réel puisqu'il contient des images. À tort, ils associent le roman graphique à la bande dessinée qui est fréquemment vue en tant que relatant des histoires de super héros ou juste des histoires drôles (S. Botzakis, 2014).

Ce dernier, considère le potentiel du roman graphique puisqu'il constitue le support d'analyse adéquat afin de développer des compétences multiples pour tous les lecteurs de tout âge. Il avait interviewé douze adultes qui avaient lu ou qui lisent encore des romans graphiques. Il cherchait à trouver des connecteurs qui créent du sens à travers ce genre de lecture.

S. Botzakis confirme que des enseignants de lycée qui avaient des classes de « *Nontraditional Advanced Placement* », l'avaient sollicité afin de les aider à leur fournir des adaptations de

³⁵ Stergios Botzakis est un enseignant associé dans le domaine de l'apprentissage pour adolescents impliqué dans Theory and Practice in Teacher Education Department à l'université de Tennessee, Knoxville. Ses recherches incluent Content-area literacy, middle grades instructions, secondary instruction, working with struggling adolescent readers and graphic novels.

romans littéraires classiques en romans graphiques. Ces mêmes enseignants assument leur engagement et choix postulant que le roman graphique est un support plus facile à la lecture et à la compréhension.

À partir de questions posées à ces apprenants, il déduit que la majorité préférait la forme du roman graphique à celle du roman classique ; ces apprenants optent plutôt pour la lecture des romans graphiques à celle des romans conventionnels (voir Figure 1).

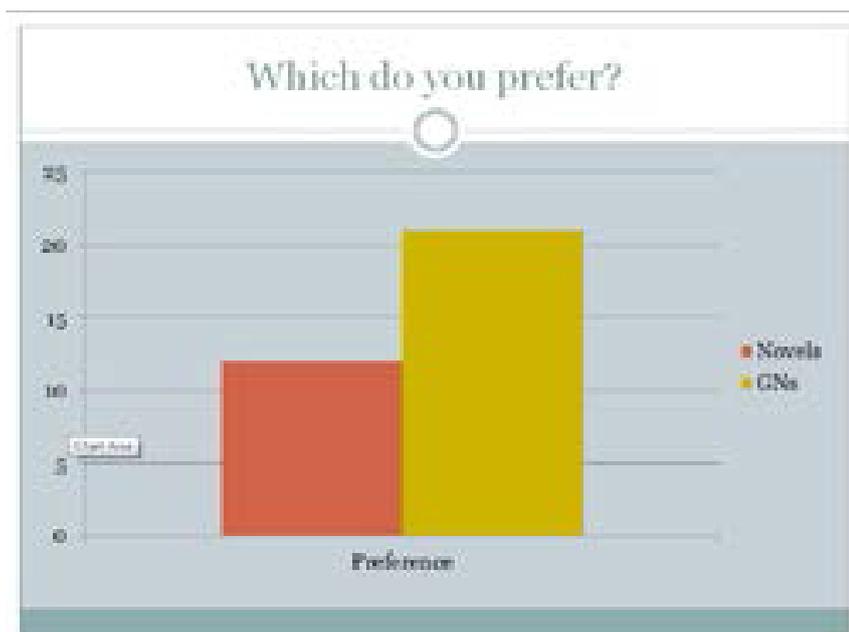


Figure 1

Le fait que les apprenants ne sont pas familiers à cette forme de romans ainsi qu'aux termes techniques, il a fallu les entraîner à l'analyse de la combinaison mots-images. Ce que ce même chercheur avec des enseignants ont effectué en offrant des instructions autour de la grammaire et de la mécanique qui régit le roman graphique. Les activités au sein de la classe se faisaient en termes de discussions et une analyse thématique. A partir des résultats observés, il déduit aussi que les images favorisent et aident conséquemment les apprenants dans la compréhension, ce qui rend la lecture plus facile que celle d'un roman conventionnel (Voir Figure 2). Tous les apprenants étaient pressés de prendre la parole afin de communiquer leurs idées.

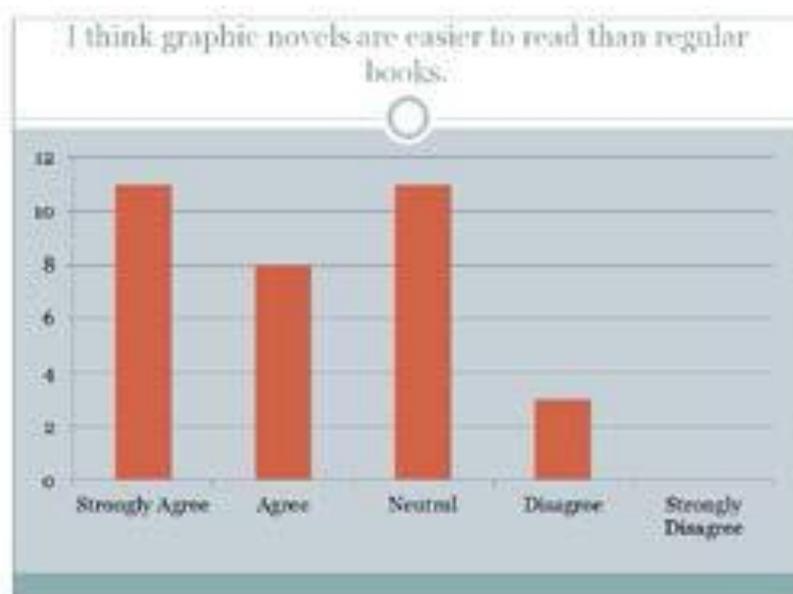


Figure 2

Selon ses recherches, S. Botzakis (2014) est arrivé au résultat que la lecture des romans graphiques possède un potentiel qui :

- sert d'entraînement cérébral.
- provoque et engage les apprenants dans la lecture.
- stimule à travers l'histoire racontée.
- permet le contact avec des caractères familiers.
- permet de connaître des différentes cultures.
- favorise la prise de parole lors des discussions.
- Projette chaque lecteur dans son propre vécu.

Pour R. Varnum et C.T. Gibbons (2001), l'équilibre du pouvoir entre les mots et les images lequel, après l'invention de la presse écrite a été troublé en faveur du mot, se trouve actuellement renversé en faveur de l'image. Le roman graphique, de plus en plus populaire donne aux enseignants l'occasion d'explorer « la rhétorique » du monde d'empreinte visuelle et l'opportunité aux apprenants de développer des compétences en lecture et en écriture (R. Varnum et C.T. Gibbons, 2001). Tel le film, la télévision et Internet, les bandes dessinées combinent systématiquement des mots et des images.

R. Varnum et C.T. Gibbons (2011) confirment que ce support unique (roman graphique) offre des histoires captivantes, de l'art et des informations ainsi que l'occasion aux apprenants d'appliquer une réflexion critique afin d'analyser à travers la discussion en classe, évaluer le

contenu et la forme et même de créer des romans graphiques. La théorie émergente autour de ces supports peut aider les apprenants à poser des questions sur ce qu'ils lisent, voient et entendent.

Au sein des études théoriques en cours, la théorie de recherche sur les romans graphiques n'est qu'à ses débuts, elle est née au carrefour de plusieurs disciplines : L'art (David Carrier's, *The Aesthetics of Comics*, 2000.), L'anglais (R. Varnum and C.T. Gibbons, *The Language of Comics*, 2001.), et L'histoire (Robert C. Harvey, *The Art of the Comic Book : An Aesthetic History*, 1996.), aussi bien que des études culturelles. Les théoriciens ne font pas de distinction entre la bande dessinée et le roman graphique ; par ailleurs, le terme « roman graphique » lui-même demeure une problématique (D. Wolk 2007 : 60-64).

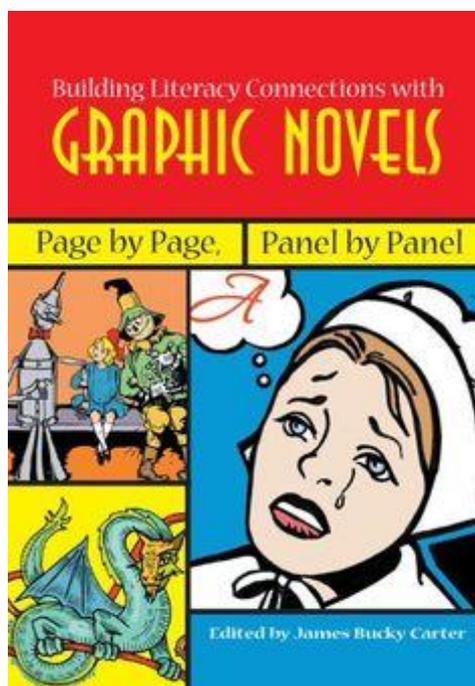
Cependant, le roman graphique est considéré comme art légitime, il a obtenu l'appui d'une publication scolaire grâce à l'initiative du magazine « Maryland Comic Book »³⁶.

Le Conseil national des enseignants d'anglais a publié des rapports sur comment construire l'apprentissage avec des romans graphiques ; édités par J.B. Carter (2007) qui offre des idées de séances de cours en classe. Les toutes dernières recherches en littérature concernent le système des bandes dessinées, « *The System Of Comics* » par le chercheur français Thierry Groensteen (2007) dans une « *sémiologie des bandes dessinées* » où l'auteur soutient que les mots dans un roman graphique sont vraiment pertinents en soutenant qu'il serait plus utile de travailler sur les deux romanciers graphiques W. Eisner et S. McCloud.

W. Eisner, dans *Comics and Sequential Art* (1985) et *Graphic Storytelling and Visual Narrative* (1996) ainsi que S. McCloud dans *Understanding Comics* (1993) offrent à la fois des histoires utiles comme support et du sens accessible pour une bonne compréhension des romans graphiques et leurs codes en utilisant des exemples visuels. Leurs explications des termes sont précisément celles qui peuvent aider des lecteurs ordinaires à analyser et comprendre le support, y compris : les bulles à paroles, les panneaux et les gouttières. Se familiariser avec les concepts de base et les conventions du roman graphique permettrait aux apprenants de se poser des questions comme par exemple : Pourquoi il y a un nombre réduit de bulles à paroles dans certaines histoires ? Ou pourquoi une page entière comporte un seul panneau ? Ou encore, l'information serait-elle différente en couleur plutôt qu'en noir et

³⁶ Magazine spécialisé des bandes dessinées

blanc ? De même que l'on utilise de tels concepts comme le décor, les personnages et en s'appuyant sur l'empreinte de la fiction pour mieux comprendre et débattre, on peut utiliser les concepts du roman graphique pour comprendre comment ils fonctionnent et communiquent.



Building literacy connections with Graphic Novels : Page by Page, Panel by Panel. James Bucky Carter, 2007.

D'autres implications en classe montrent l'utilité des romans graphiques :

- Des journaux éducatifs ; à titre d'exemples *The Reading Teacher* reconnaissent le pouvoir de motivation des romans graphiques dans le développement de l'apprentissage chez les enfants (Grant for Teachers, 2006) (Cf. http://www.grantsforteachers.net/cat/Reading/cat_9.aspx).
- L'apprentissage de la géographie à travers un projet autour du programme *the « Zombie-Based Learning »* (Cf. <http://zombiebased.com/> (2016)).
- The New York City Comic Book Museum offre un cursus complet de l'apprentissage de l'Anglais (L. Starr, 2004).
- The Comic Book Project qui consiste en une initiative d'alphabétisation et d'apprentissage basée sur les arts. Le but est d'aider les enfants à développer leurs aptitudes d'alphabétisation par l'écriture, la conception et la publication de bandes dessinées. Les enfants en dessinant leurs expériences et intérêts personnels, s'engagent dans le processus d'apprentissage (Cf. <http://www.comicbookproject.com>).

Bien d'autres ressources pour les enseignants qui désirent améliorer leur enseignement pour un meilleur apprentissage et appropriation de la part des apprenants. Il existe cependant un blog destiné aux enseignants, lequel nous avons minutieusement observé. Créé par une enseignante à New Jersey, États unis, Rhonda Stewart le 11 mars 2016, ce blog porte sur l'utilisation des romans graphiques en classe, *Using Graphic Novels in the Classroom*³⁷ et regroupe plus de 24 enseignants blogueurs. Rhonda Stewart conseille les enseignants d'intégrer les romans graphiques dans leurs pratiques enseignantes. Cette dernière insiste sur la richesse du vocabulaire que le roman graphique renferme et qu'il serait intéressant de développer des activités autour afin de développer des stratégies d'acquisition dans la compréhension ainsi que la production orales. Elle confirme que l'on peut apprendre les principes du dialogue et de la réflexion autour des personnages de l'histoire racontée. Les bulles à paroles permettent de développer l'échange en classe. Cependant, il est question de bien choisir le roman graphique quant au thème exposé et aux besoins de l'enseignement/apprentissage.

Rondha Stewart (2016) résume les stratégies utilisées comme suit :

- Visualiser : Les images contenues aident les apprenants à visualiser ce qui se passe le long de l'histoire et les encourageraient à combiner avec les dialogues pour comprendre ce qui est écrit.
- Inférer : La lecture des images implique que les apprenants ont besoin de faire des déductions en associant des éléments pour comprendre les personnages, leurs actions, et ce qui se passe dans l'histoire.
- Dessiner des conclusions : en rassemblant le tout (images et mots) afin de construire la compréhension.

5.2.1. Le roman graphique interpelle

Une publication d'Hatier intitulée *Tremplin Collège : Anglais*, propose pour chaque manuel des classes de collège, une bande dessinée en anglais qui se présente comme outil pour maîtriser le programme de grammaire, où elle renferme des exercices, des jeux, des corrigés ainsi que des exercices d'accompagnement. Il s'agit pour faire valoir l'effort dans

³⁷ Cf. <http://www.scholastic.com/teachers/top-teaching/2016/03/using-graphic-novels-classroom>

l'apprentissage de réveiller l'intérêt de l'apprenant en le motivant surtout quant il s'agit de faire face à certains côtés rébarbatifs du travail sur la langue-cible. Le contenu des bulles fournit des idiomes et des tournures du langage parlé ainsi que de celui qui est pensé et non dit pour dévoiler le for intérieur des personnages (Cf. *Bandes dessinées et romans graphiques*, Bibliothèque Angellier³⁸).

Le roman graphique interpelle³⁹. Il est :

- Motivant.
 - Visuel.
 - Permanent.
 - Intermédiaire.
 - Populaire.
- **Motivant**, car, le plus fréquemment mentionné comme étant un outil éducatif avec sa capacité à motiver les apprenants. En 1949, l'expérience de Hutchinson avec un programme construit autour de *Puck - The Comic Weekly*, 74% des enseignants interrogés sur les bandes dessinées, les trouvent « utiles pour la motivation » (K. Hutchinson, 1949 : 244), tandis que 79% affirment que les bandes dessinées offrent « une plus grande participation individuelle » (K. Hutchinson, 1949 : 244). Un enseignant cependant, se plaint du fait que les bandes dessinées « rendaient l'apprentissage trop facile » (K. Hutchinson, 1949 : 244).

Quand DC Comics⁴⁰, Thorndike, et Downes⁴¹ ont introduit leur classeur *Superman language arts workbook* aux classes de langue, ils ont signalé « un intérêt inhabituel » (W. Sones, 1944 : 233) parmi les apprenants. C. Alongi (1974) témoigne aussi de l'attraction magnétique des bandes dessinées exercée sur les enfants. Dr. Betsy Diamant⁴² affirme que les élèves de la classe d'art de l'école secondaire sont consommés par les projets de bandes dessinées artistiques, malgré le nombre d'heures que de tels projets nécessitent habituellement. Pour

³⁸ Cf. <http://angellier.biblio.univ-lille3.fr/bonheurs/graphicnovelsandcomics.html>

³⁹ Cf. <http://www.geocities.com/mysteryang/comicsedu/index.html>

⁴⁰ DC Comics est l'une des principales maisons d'édition américaines de bandes dessinées appelées comics. « DC » sont l'abréviation de « Detective Comics », mais ont été détournées de leur sens original par Marvel Comics pour les désigner comme « Distinguée Concurrence ». Leurs filiales sont destinées au fantastique, à la science-fiction et aux aventures de super-héros plus modernes.

⁴¹ Thorndike se met en partenariat avec DC Comics et Harold Downes pour créer un classeur des arts du langage qui mettait en vedette le personnage de Superman (Stones, 1944).

⁴² Dr. Betsy Diamant a habilité les bibliothécaires afin de travailler en toute confiance avec la jeune population de lecteurs.

William Marston⁴³, la puissance de l'histoire de l'image n'est pas une question de théorie moderne, mais de la vérité anciennement établie : Avant que l'homme ne pensait en mots, il sentait en images ... Les images racontent toute l'histoire de manière plus efficace que les mots (W. Sones, 1944 : 239).

En invitant les bandes dessinées dans leurs salles de classe, les enseignants peuvent tirer partie de la « *fantastique motivante puissance de la bande dessinée* » (K. Haugaard, 1973 : 55).

- **Visuel.** La bande dessinée, étant composée de « *pictural et autres images* » (S. McCloud, 1993 : 9), est un milieu fondamentalement visuel. B. Brocka (1979) voit cela comme le principal avantage de la bande dessinée sur les autres formes littéraires. Images et texte assument le fardeau de l'histoire ensemble. R. Versaci (2001) se félicite de cette « *interaction de l'écrit et visuel* » (R. Versaci, 2001 : 62). Il estime que les bandes dessinées peuvent « *littéralement mettre un visage humain sur un sujet donné* » (R. Versaci, 2001 : 62) résultant en un lien affectif, étroit entre ses apprenants et les personnages d'une histoire de roman graphique.

Dans une étude comparant la bande dessinée au texte, W. Sones (1944) a constaté que la qualité visuelle de la bande dessinée renforçait l'apprentissage. Il avait divisé un nombre d'élèves en deux groupes, équilibrés en termes d'intelligence et de niveau scolaire. Pour le premier groupe, il a présenté une histoire dans une bande dessinée, avec des images et du texte ; pour le second, une histoire avec un texte seul. Ensuite, chaque groupe a reçu un test sur le contenu de l'histoire. Une semaine plus tard, le processus a été inversé: pour le premier groupe, il a donné la version texte et pour le deuxième groupe, la bande dessinée. Les deux groupes ont été testés à nouveau. En fin de compte, W. Sones (1944) a conclu « *une forte tendance en faveur de la continuité de l'image est indiquée par les deux séries de résultats* » (W. Sones, 1944 : 238). Dans le premier test, le premier groupe a reçu significativement un score plus élevé que le second groupe. Dans le deuxième essai, le deuxième groupe a montré une amélioration significative plus élevée que la première. W. Sones a déduit que les enfants du premier groupe avaient approché la saturation après avoir lu les bandes dessinées, et étaient donc incapables d'apprendre encore plus dans le texte. Ceux du second groupe n'ont atteint la saturation

⁴³ William Moulton Martson (1893-1947) est un psychologue et écrivain américain. C'est le scénariste du personnage *Wonder Woman*.

qu'après avoir relu le matériau (histoire) dans la bande dessinée. Les apprenants de niveaux d'intelligence faibles et moyens ont été particulièrement aidés par la qualité visuelle. Les conclusions de Sones (1944) augurent la tendance des enseignants d'aujourd'hui à enseigner à de multiples intelligences. Il écrit: «*Une hypothèse implicite dans la plupart des instructions scolaires est que tous les enfants vont lire les documents imprimés avec la même efficacité ...* » (W. Sones, 1944 : 240). Afin de faire participer les élèves à toutes les dispositions d'apprentissage, les romans graphiques peuvent se révéler être un outil efficace⁴⁴.

- **Permanent.** Pour N. Williams (1995), la bande dessinée ou le roman graphique pour reprendre le terme générique, étant « *composante visuelle permanente* » fait que ce soit une des nombreuses raisons de l'utiliser dans sa classe d'anglais langue seconde. Le Film et l'animation, contrairement au roman graphique, sont visuels mais « *limités dans le temps* ». La langue et les actions dans le cinéma et l'animation sont « *éphémères* ». Le milieu, plutôt que le public, dicte comment rapidement l'affichage progresse. La même chose est vraie lors d'un cours magistral traditionnel face-à-face; Celui qui parle a le contrôle principal sur la vitesse de la conférence. La «*Permanence visuelle*» est typique au roman graphique.

S. McCloud (1993) décrit cette qualité d'une autre manière : «*En apprenant à lire des comics que nous avons tous appris à percevoir le temps dans l'espace, dans le monde de la bande dessinée, le temps et l'espace sont une seule et même chose.* » (S. McCloud, 1993 : 100)

Le Temps dans un roman graphique progresse aussi rapidement que le lecteur déplace ses yeux à travers la page. La vitesse à laquelle l'information est transmise est complètement déterminée par le lecteur. Dans les établissements d'enseignement, cette «*permanence visuelle* » installe fermement un contrôle sur le rythme de l'apprentissage dans les mains (et les yeux) de l'apprenant.

- **Intermédiaire.** Le roman graphique peut servir d'étape intermédiaire à des disciplines et des concepts difficiles. De nombreux enseignants en arts du langage l'ont utilisé de cette manière en inscrivant un grand succès. K. Koenke (1981) suggère que le roman graphique peut conduire les élèves vers la discipline de la lecture, en particulier ceux qui n'éprouvent pas du plaisir dans la lecture ou ont une peur de l'échec. Une étude menée à l'Université de Pittsburgh a appuyé cette proposition en déclarant que les romans graphique sont utiles pour

⁴⁴ Cf. <http://itec830.pbworks.com/f/william+sones+EDU+COMICS.pdf>

les activités de remédiation dans l'enseignement de la lecture. Dans l'expérience de K. Hutchinson (1949), de nombreux enseignants ont «*découvert que les comics sont particulièrement utiles dans des classes spéciales ou pour les élèves à l'apprentissage lent dans les classes ordinaires*» (K. Hutchinson, 1949 : 240). K. Haugaard (1973) attribue au roman graphique le mérite de la transformation du lecteur en difficulté. R. Versaci (2001) va plus loin dans la considération de la qualité intermédiaire du roman graphique. Pour utiliser le roman graphique ou la bande dessinée, R. Versaci (2001) invite les étudiants universitaires de littérature à étudier, évaluer et remettre en question le concept même d'un « canon littéraire »⁴⁵. Il surprend ses élèves avec des bandes dessinées bien écrites traitant de thèmes adultes⁴⁶. Il mène alors sa classe dans une discussion sur la valeur littéraire. Il a trouvé que les discussions sur les romans graphiques sont généralement plus vivantes que ceux sur les romans classiques, peut-être à cause d'une notion erronée que les classiques traditionnels ont plus de valeur et sont plus sérieux. Grâce au roman graphique, R. Versaci (2001) encourage ses étudiants à penser de façon critique sur la valeur littéraire des livres et la formation du « canon » littéraire. Les romans graphiques peuvent aussi échafauder des disciplines et des concepts en dehors des arts du langage. En plus de la lecture et de l'écriture, des projets basés sur des romans graphiques peuvent développer des compétences multiples.

- **Culture populaire.** Les enfants sont plongés dans la culture populaire. Alors que certains enseignants ignorent simplement cette réalité, beaucoup d'autres ont du mal à y répondre adéquatement. T. Morrison, G. Bryan, et G. Chilcoat (2002) suggèrent qu'en intégrant la culture populaire dans le programme, les enseignants peuvent combler ces différences sociales de nombreux élèves ressenties entre leur vie dans et en dehors de la classe. K. Hutchinson (1949) est d'accord avec le principe, déclarant qu'« *il devrait y avoir une harmonie entre le cours des activités de la vie de l'enfant et ses expériences à l'école - un nouvel apprentissage est toujours la continuation ou l'expansion de l'apprentissage déjà acquis par l'apprenant* » (K. Hutchinson, 1949 : 236).

En outre, l'inclusion des médias populaires promeut l'éducation aux médias. Il encourage les élèves à «*devenir des consommateurs critiques de messages dans les médias, après avoir développé la capacité à travers l'exposition d'évaluer avec précision le contenu ou la qualité et la précision des médias* » (T. Morrison, G. Bryan, et G. Chilcoat, 2002 : 758).

⁴⁵ « literary canon », parce que la bande dessinée est rarement considérée comme de la littérature.

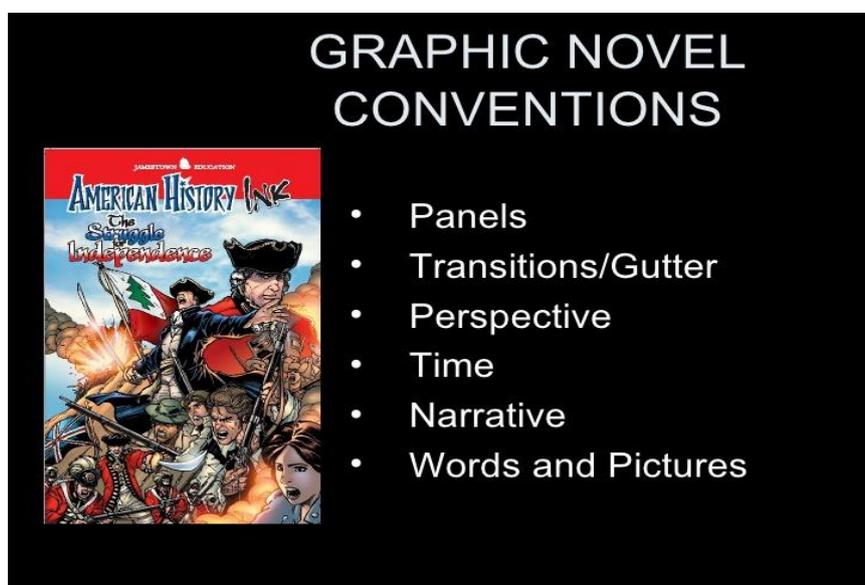
⁴⁶ Ce qui constitue la description actuelle du roman graphique.

Les enseignants peuvent introduire la culture populaire dans leurs salles de cours facilement et efficacement à travers le roman graphique. A titre d'exemples, E. Wax (2002) souligne que Spider-man et Star Wars vedettes des films, ont tous les deux, des homologues en romans graphiques. Il ya aussi des exemples avec beaucoup moins de matraquage marketing. Grâce au roman graphique, les enseignants peuvent conduire leurs élèves dans une étude de « *modes de vie contemporains, de mythes et de valeurs* » (B. Brocka, 1979 : 31).

5.2.2. « Décoder » le roman graphique

Incorporer le roman graphique dans un cursus nécessite de connaître les « codes » de lecture du roman graphique. A partir de la compréhension complète du format, les apprenants peuvent réfléchir à « la manière de lire » un roman graphique (A.K. Dallaqua, 2012, D. Gallo & S. Weiner, 2004, S. Pantaleo, 2011).

En dégagant les différentes manières de lire un roman graphique, S. Pantaleo (2011) avait appris de ses recherches qu'il est essentiel de « visualiser », non de « voir » ; « *It's essential to 'see', not merely to 'look' when reading a graphic novel* » (S. Pantaleo, 2011 : 127). En lisant un roman graphique, on apprend à « visualiser » les illustrations, les mots, et les actions ou événements de l'histoire. Une fois cette aptitude acquise, le sens de l'histoire racontée dans sa complexité peut être établi.

A slide titled "GRAPHIC NOVEL CONVENTIONS" with a list of conventions and a small image of a graphic novel cover. The cover is for "AMERICAN HISTORY INK: The Story of the American Revolution" and features a collage of historical figures and battle scenes. The list includes: Panels, Transitions/Gutter, Perspective, Time, Narrative, and Words and Pictures.

GRAPHIC NOVEL CONVENTIONS

- Panels
- Transitions/Gutter
- Perspective
- Time
- Narrative
- Words and Pictures

Graphic Novel Conventions.

<http://image.slidesharecdn.com/graphicnovels-090312140034-phpapp02/95/graphic-novels-8-728.jpg?cb=1236866529>

Afin de maximiser les connaissances des apprenants autour du roman graphique, il est important de leur enseigner le « métalangage » ou la terminologie spécifique pour lire, écrire, dire au sujet du roman graphique (J. Lawn, 2012). Une terminologie qui se résume à des mots tels que panneau, gouttière, bulle à paroles, onomatopées, etc. est spécifique au roman graphique. L'énoncé « Gouttière » (Gutter) reste l'un des éléments les plus importants dans le design du roman graphique. C'est l'espace où l'imagination du lecteur est capable de créer ce qui n'est pas montré (aux yeux). Les gouttières sont l'espace où l'action et le mouvement de l'histoire se dessinent dans l'esprit (S. McCloud, 1994, K. Monnin, 2010).

Dans l'enseignement de l'anglais, certains enseignants utilisent les romans graphiques pour faire approprier aux apprenants les techniques du dialogue (D.L. Schwartz, 2002).

En parallèle, d'autres enseignants de l'anglais estiment qu'à partir de la lecture des romans graphiques, les apprenants acquièrent des compétences qui développent un niveau élevé de réflexion et d'analyse (D.N. Rapp, 2012, R. Versaci, 2001). Quand les apprenants sont poussés à lire des romans graphiques, ils sont interrogés à réfléchir profondément sur ce qu'ils ont lu et donner des conclusions basés sur l'art visuel ainsi que le texte à travers leurs connaissances antérieures. Cette manière de lire transfère aux apprenants une réalité des situations où ils sont amenés à prendre des décisions et résoudre des problèmes : « *A common goal, regardless of the level we teach, is to help students read beyond the page in order to ask and answer deeper questions that the given work suggests about art, life and the intersection of the two* » (R. Versaci, 2001 : 64).

Il est clair que les romans graphiques constituent un grand intérêt pour les apprenants de tout âge (P. Crawford, 2004, A.K. Dallacqua, 2012, B. Edwards, 2009, J. Lawn, 2012, S. Pantaleo, 2011, J. Schmidt, 2011, L. Smetana, 2010). Les différents romans graphiques racontent des histoires d'aventure qui exploitent le danger, l'héroïsme, la force, l'humour, etc. Ceci est lié directement à ce à quoi tout apprenant est confronté dans la vie de tous les jours à travers, le cinéma, la télévision, internet. Cette similarité avec le monde réel attire les lecteurs vers ce type de textes (T. Butcher & A. Manning, 2004, P. Crawford, 2004, G. Schwarz, 2006).

5.2.3. Éléments constitutifs du roman graphique

Il est nécessaire de s'interroger sur la nature du français mis à notre disposition dans les romans graphiques. Quel registre de langue y est employé pour raconter une histoire ? Nous

savons pertinemment que le français enseigné reste un français standard où la langue est commune. Il faudrait donc identifier les différentes variantes langagières, les particularités qui relèvent des contextes culturels, socio-historiques, géographiques afin d'établir des comparaisons.

Q. What is a "graphic novel"?
 A. Graphic novels have a few defining characteristics. But first and most importantly, they are long comic books. (I'll get back to the rest.)

Q. What is a "comic book"?
 A. You may think you know the answer to this one, but stick with me a few minutes: A comic book is a magazine or bound book that contains "comics" (also known as "comix"). Comics is a medium for expressing information and/or artistic ideas that is defined by

images used in a sequence...

...and that's it. However, comics also often feature such things as "word balloons."

It's also common to have the sequential images delineated by "panels," which are surrounded by lines called "panel borders."

...and sometimes "thought balloons."

These techniques aren't necessary to make comics, but they are quite common. There are other common, familiar, but even more optional elements of many comics, such as certain kinds of characters, like funny animals or licensed characters. But I'll get to that in a minute.

Here's how to read a comic:

1. Just as in our written language, you read the elements of a comic starting with...
2. ...the upper-left corner of a page, and then you read across to the right...
3. ...before proceeding down to the next row...
4. ...and then the next.

comics are a nested system.

when you finish reading ...

...everything within one panel...

...you apply the same left-to-right, top-to-bottom reading order...

...to the panels themselves!

You even use the same rule for actions within a panel.

BOO!

AAAUGH!

hee hee!

Image retrieved November 23, 2012 from <http://dw-wp.com/resources/what-is-a-graphic-novel/>

Cette planche résume les qualificatifs et caractéristiques d'un roman graphique. À la question en rouge et à caractère gras « *qu'est-ce que les romans graphiques ?* » en haut à gauche de la planche, une réponse est donnée pour dire qu'ils ont plusieurs caractéristiques définitoires, mais la plus importante fait qu'ils soient de longues bandes dessinées.

Le roman graphique est un moyen de révéler des informations et/ou des idées artistiques exprimées à travers : des images utilisées dans une séquence narrative. Cependant, c'est aussi des bulles qui contiennent des paroles dites ou pensées. La planche résume qu'un roman graphique, c'est aussi des images séquentielles délimitées sous forme de panneaux qui sont bornés par des lignes séparatrices. Ces techniques ne sont pas une norme en soi mais

constituent un modèle commun. Il existe des éléments optionnels qui interviennent sous de différentes caractéristiques autour des personnages, des couleurs, du registre de langue, etc.

La planche ci-dessus explique comment lire un roman graphique en passant d'une planche à une autre, du coin gauche à celui de droite (pour le français, l'anglais, chose qui est impossible pour l'arabe, etc.), puis passer aux séquences en dessous et reproduire l'opération jusqu'à la fin. Ainsi, le lecteur passe d'une action à une autre afin de construire l'histoire racontée.

Cependant, l'arrangement du panneau peut se présenter de différentes manières. Par exemple, un petit panneau peut-être incorporé dans un panneau beaucoup plus grand pour aider à relier les informations de fond avec les informations importantes que les auteurs veulent mettre en avant. Il arrive aussi que les panneaux soient disposés de gauche à droite et du haut vers le bas sur une page de deux pages au lieu d'une seule. Ceci se fait généralement pour montrer qu'il y a beaucoup de séquences importantes qui ne peuvent être séparées en deux pages. Il existe aussi des moments où les panneaux sont disposés dans différentes configurations : circulaires, triangulaires, etc., pour ajouter des détails à l'histoire, on peut trouver un arrangement circulaire pour montrer la continuité des interactions.

K. Monnin (2010) décrit comment les gouttières (gutters) et les panneaux (panels) fonctionnent ensemble pour raconter une histoire complexe. La gouttière, ou l'espace entre les panneaux, crée le moment d'inférence à des lecteurs afin de déduire en utilisant leur imagination, nécessaire à leur déplacement tout au long de l'histoire.

Bien que chaque panneau inclue sa propre histoire et des éléments du décor, ce sont les gouttières qui font un travail de collage afin de construire l'ensemble de l'histoire. Il existe plusieurs types de panneaux : le mot, l'image ou la combinaison du mot et de l'image. En plus de ces catégories, K. Monnin (2010) décrit onze types de panneaux, y compris la représentation graphique des espaces, les personnages et la situation conflictuelle. Par l'utilisation diversifiée de ces panneaux, en partenariat avec le mot, la réflexion, le dialogue et les onomatopées (effets sonores), des histoires complexes sont « dites ». Le lecteur doit interagir avec le texte, il établit des liens stratégiques, afin de saisir le sens et s'étendre dans l'histoire.

K. Monnin (2010) a répertorié les notions basiques pour décrire le roman graphique. Elle en spécifiera trois :

1. **Panneaux (panels):** Ce sont des périphéries visuelles aux formes diversifiées avec un contenu qui raconte une partie de l'histoire.
2. **Gouttières (gutters):** C'est l'espace entre les panneaux. Au fur et à mesure que le lecteur avance d'un panneau à un autre, cela prédit ce qui va être raconté et conclut ce qui est raconté.



Retrieved November 25, 2012 from

<http://csmt.uchicago.edu/glossary2004/images/graphicnovel-3.gif>

3. **Panneaux avec mots et images :** Les mots et les images forment une combinaison représentée dans le panneau pour dire une partie de l'histoire.

- **Les panneaux « Contenu »**

K. Monnin (2010) désigne le panneau « contenu » en démarquant trois aspects :

- Le Panneau « Mot » : Le contenu du panneau utilise uniquement des mots pour raconter une partie de l'histoire.
- Le Panneau « Image » : Il inclut uniquement des images pour dire une partie de l'histoire.
- Le Panneau « mot et image » : Les mots et les images sont combinés dans un panneau pour dire une partie de l'histoire.

- **Les panneaux « Histoire »**

Quand à l'histoire narrée, K. Monnin (2010) va désigner plusieurs dénominations qu'elle résume comme suit :

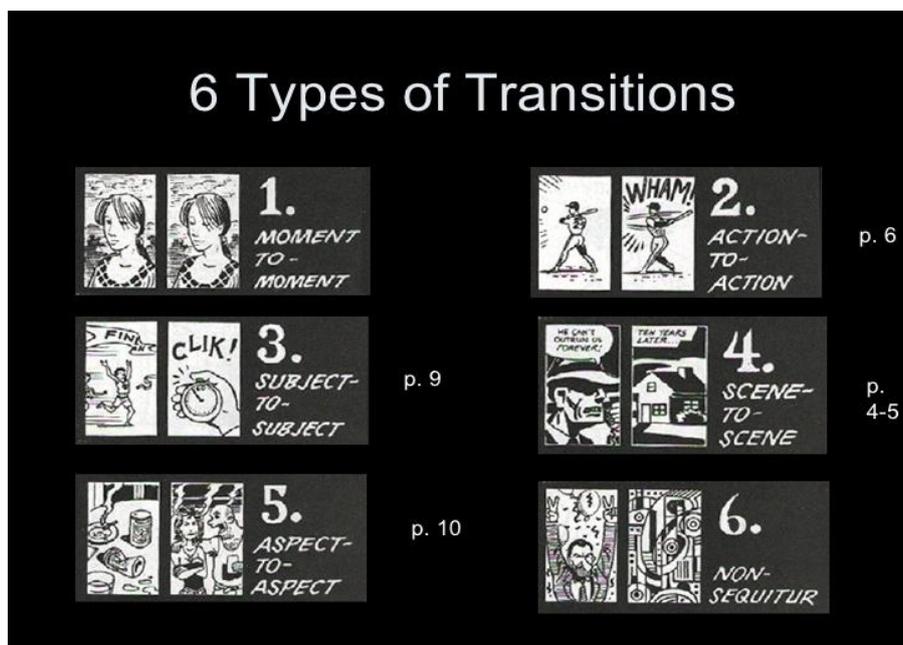
- Le panneau « Intrigue » : développe les événements de l'histoire racontée dans un roman graphique.
- Le panneau « Personnage » : expose un ou plusieurs personnages à travers les actions, les mots, et les pensées internes.
- Le panneau « Situation » : pour dire l'espace et le temps dans lesquels se déroule l'histoire du roman graphique.
- Le panneau « Conflit » : Développe la source du conflit ou de la tension qui nourrissent l'histoire dans le roman graphique.
- Le panneau « Action ultime » : décrit les événements qui débouchent d'un conflit pour arriver au point culminant du roman graphique.
- Le panneau « Culminant » (éminent, dominant) : il décrit le moment intense de l'histoire.
- Le panneau « Résolution » : il résout le conflit et présente la fin de l'histoire.
- Le panneau « Symboles » : Ce sont les panneaux qui contiennent des images et/ou des mots qui représentent des éléments qui ne peuvent être dits ou dessinés.
- Le panneau « Thème » : Il explique l'idée principale et les messages du roman graphique.
- Le panneau « Foreshadowing » : Il développe l'histoire en faisant allusion à ce qui va s'en suivre.
- La combinaison « Histoire/panneau » : Cette combinaison utilise deux ou plusieurs types de panneaux pour créer un effet littéraire.



Retrieved November 24, 2012 from <http://ccdigitalpress.org/nwc/chapters/george-et-al/img/mccloud-gutter.jpg>

- Les « Gouttières »

Les panneaux sont séparés par des espaces appelés gouttières. Ces dernières fournissent des pauses pour les lecteurs afin d'intégrer les informations présentées implicitement ou explicitement par les auteurs et les illustrateurs. K. Monnin (2010) intègre ainsi le terme gouttière (gutter) grâce auquel est donné du sens à toute l'histoire racontée.



Graphic Novel, Types of transactions.

<http://image.slidesharecdn.com/graphicnovels-090312140034-phpapp02/95/graphic-novels-11-728.jpg?cb=1236866529>

Plusieurs types de gouttières sont désignés :

- La gouttière d'un moment à un autre (*Moment-to-Moment*) : elle permet aux apprenants l'observation des moments de l'histoire en passant d'un événement à un autre.
- La gouttière d'une action à une autre (*Action-to-Action*) : permet aux apprenants de voir les transitions spécifiques du ou des personnages.
- La gouttière d'un sujet à un sujet (*Subject-to-Subject*) : Les apprenants se déplacent d'un sujet à un autre dans la progression de l'histoire, ce qui leur permet de comprendre toutes les transitions.
- La gouttière d'une scène à une autre (*Scene-to-Scene*) : elle déplace les apprenants dans le temps et l'espace et requiert un raisonnement déductif.
- La gouttière d'un aspect à un autre (*Aspect-to-Aspect*) : permet aux apprenants de réfléchir sur les sentiments des personnages, leurs ressentis ainsi que leurs émotions à travers les panneaux.

- La gouttière (*Non-Sequitur*) : Il se peut que l'on ne trouve aucun lien entre les panneaux, ces gouttières permettent justement de trouver des éléments symboliques qui expliquent la situation.



Retrieved November 25, 2012 from <http://blog.slq.qld.gov.au/summerreadingclub/wp-content/uploads/2009/12/Speech-Bubbles.jpg>

- **Les « Bulles »**

Les bulles se trouvent généralement à l'intérieur des panneaux et contiennent des textes succincts de l'histoire. Le contenu des bulles peut être des pensées, des dialogues et/ou des effets sonores souvent exposés dans différents formats. K. Monnin (2010) établit une liste définitoire :

- Bulles à paroles : renferme un texte écrit et/ou un dialogue.
- Bulles à histoire : renferment le texte du narrateur et porte l'attention sur la progression de l'histoire.
- Bulles de mise en scène : informent les apprenants et définissent la scène ou les changements dans l'intrigue, les perspectives des personnages, les conflits, etc. Celles-ci sont souvent placées dans des boîtes rectangulaires en utilisant une police différente de celle utilisée pour les dialogues.
- Bulles de pensées : relient les pensées et les idées internes des personnages telles que les émotions et les motivations. Elles sont généralement dessinées avec des lignes ondulées ou sous forme de lignes discontinues.
- Bulles de dialogues : sont centrées sur les conversations entre les personnages. Elles contiennent les paroles des personnages en interaction ou les paroles d'un seul personnage qui se parle.

- Bulles à effets sonores : elles utilisent les onomatopées ou de simples images pour traduire le son dans l'histoire.
- Bulles sans bulles : Ce sont des mots ou des images représentées sans formes visuelles pour créer un certain effet.

Speech Bubbles



Graphic used to assign ownership of dialogue.



Speech bubbles are used to tell your readers what each character in your comic strip is saying and feeling.

Comic Techniques

<http://www.slideshare.net/bthemuck/comic-techniques>

5.3. Développement langagier en classe de langue

Dans les études effectuées autour du roman graphique, les chercheurs à travers le monde reconnaissent plusieurs avantages quant à son utilisation en cours de langue. Conférences, séminaires et congrès indiquent l'intérêt grandissant pour le roman graphique, par exemple : *The International Conference on the Graphic Novel* à l'Université de Massachussets (1998), à l'Université de Louvain, Belgique (2000), et chaque année une Conférence sur les bandes dessinées à l'Université de Floride. Aussi loin dans le temps que l'année 1944, l'utilisation éducative des bandes dessinées est considérée d'une importance telle que le *Journal of Educationnal Sociology* consacre tout le volume 18, numéro 4 au sujet (G. Yang 2003 :1).

Caitlin Cleary⁴⁷ présente les bandes dessinées et les romans graphiques dans une conférence tenue le 1^{er} mars 2013 à l'université d'économie d'Izmir, coin Américain où elle les définit comme étant des outils pour développer des compétences dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère. Durant sa présentation « *English Teaching Assistant on Comic Books And Graphic Novels* », elle évoque ses auteurs de bandes dessinées et de romans graphiques

⁴⁷ Caitlin Cleary est enseignante d'anglais langue étrangère à l'université " Eskisehir Anadolu " en Turquie (Cf. <http://turkey.usembassy.gov/eta>)

favoris. Elle explique que ce genre de livres aide les apprenants de tout âge à lire plus vite, en plus du fait d'augmenter la concentration et le rendement académique. À la fin de sa présentation, les étudiants de l'université et le corps enseignant à l'École des langues étrangères et la conception de communications visuelles déduisent que la lecture de ce type de romans devient certainement une nouvelle façon d'apprendre⁴⁸.

Norval Bard⁴⁹, professeur de français et Gregory Wolf⁵⁰, professeur d'allemand font des déclarations sur la pédagogie en classe des langues étrangères. La conférence est la rencontre annuelle du conseil de l'Illinois sur l'enseignement des langues étrangères Illinois Council on the Teaching of Foreign Languages (ICTFL) tenue à Tinley Park du 17 au 19 octobre 2013. La présentation de N. Bard est intitulée « *Why should we read this ? Rethinking Modes of Cultural Relevancy in the L2 literature classroom* »⁵¹. Il démontre comment la pertinence de lecture de la culture contemporaine dans un cours présenté avec un roman graphique, peut aider les apprenants à assimiler de nouveaux textes dans les schémas existants, développer davantage leurs compétences culturelles et favoriser une appréciation des textes⁵².

G. Wolf quant à lui présente « *Graphic Novels and Anime in the L2 Classroom* », où il explique comment les enseignants d'une langue étrangère (L2) peuvent mettre en œuvre des romans graphiques et des projets (planches de romans graphiques) réalisés par les apprenants en classe pour distinguer l'enseignement de l'évaluation et stimuler les apprenants pour les pousser à développer l'esprit critique et atteindre un haut niveau de capacité de raisonnement⁵³.

⁴⁸ Cf. <http://turkey.usembassy.gov/eta>

⁴⁹ Norval Bard a rejoint la faculté de North Central en 1997. Il siège sur North central modern and classical languages et est aussi directeur de Roberta I. Myers Language Resource Center. Il a réalisé sa maîtrise ainsi que son doctorat à l'université de l'Etat de Pennsylvanie.

⁵⁰ Gregory Wolf enseigne à North Central depuis 2005. Il a réalisé sa maîtrise et son doctorat à l'université de l'Etat de l'Ohio.

⁵¹ Nous proposons la traduction suivante : « *Pourquoi devrions-nous lire ceci ? Repenser les modes de pertinence culturelle dans la L2 en classe de littérature* ».

⁵² Cf. <https://www.northcentralcollege.edu/news/2013/11/08/language-professors-bard-and-wolf-give-presentations>

⁵³ Cf. <https://www.northcentralcollege.edu/news/2013/11/08/language-professors-bard-and-wolf-give-presentations>

Suite à un questionnaire proposé à plusieurs enseignants⁵⁴, il a été démontré que ces derniers affirment que les livres du même style que les bandes dessinées engagent les apprenants et stimulent le développement des compétences de lecture. Les enseignants du lycée Palos Heights aux États-Unis expliquent que les élèves utilisent les illustrations jusqu'à ce que la controverse autour du roman graphique sous forme de bande dessinée soit acceptée dans le programme d'études scolaires. Ils visent ainsi à aider les lecteurs en difficulté, les apprenants de langue anglaise et ceux en échec⁵⁵.

Les romans graphiques se déplacent dans les classes prodiges ou celles de niveau secondaire avancé et attirent les apprenants de tous niveaux. Diane Rado (2012) ajoute que les romans graphiques sont inscrits comme matériel de lecture adopté même si certains mettent encore en doute leur valeur en classe. Karen Gavigan, professeur adjoint à l'Université Caroline du Sud centre sa recherche sur les romans graphiques en déclarant que les romans graphiques aident les étudiants à développer des compétences linguistiques, à renforcer et à développer des compétences de réflexion critique parmi d'autres avantages.

Nous avons résumé pour ne retenir que l'essentiel, ce que les chercheurs à travers le monde se concordent à avancer sur les avantages du roman graphique :

- Il aide à casser la monotonie routinière dans une classe de langue ;
- Il stimule et motive ;
- Il permet l'effort de maintenir la concentration dans l'apprentissage d'une langue ;
- Il offre l'opportunité d'installer des compétences de compréhension et d'expression écrites et orales ;
- Il aide à l'acquisition du vocabulaire aussi riche que varié ;
- Il encourage les étudiants à interagir et à communiquer ;
- Il procure un contexte intéressant d'utilisation d'une langue.

Si les romans graphiques sont mobilisés comme activités d'entraînement, ils peuvent se retrouver au cœur du cours de langue. Certains auteurs recommandent qu'ils soient

⁵⁴ Article de Diane Rado, publié le 12 décembre 2012 sur Chicago Tribune News, intitulé « *Schools embrace graphic novels as learning tool* » http://articles.chicagotribune.com/2012-12-27/news/ct-met-graphic-novel-20121227_1_graphic-novels-comic-book-sophomore-honors-class

⁵⁵ Cf. http://articles.chicagotribune.com/2012-12-27/news/ct-met-graphic-novel-20121227_1_graphic-novels-comic-book-sophomore-honors-class

implémentés pour participer à atteindre des objectifs pédagogiques ainsi qu'une maîtrise des compétences linguistiques et langagières.

La prolifération de l'image conduit au changement du comportement du lecteur qui ne fera pas seulement que lire mais aussi regarder. Selon F. de Lagenevais, la « vignette » ou le « panneau »⁵⁶ inséré au détour d'une phrase et inversement offrirait à l'imaginaire une nouvelle dimension où la parole et la vision se font conquérir. F. de Lagenevais est tout à fait conscient de l'intervention des sens dans le processus de lecture. Il dira dans « La littérature illustrée » : « *Comment n'ont-ils [les écrivains] pas compris que l'attrait de curiosité, que le plaisir des yeux l'emporteraient infailliblement sur la volupté laborieuse, patiente et réfléchie de la lecture ?* » (F. de Lagenevais, 1843 : 653).

Tout ce qu'un lecteur pourrait éprouver comme sensation face à un roman graphique se résume à ce qu'avait énoncé Noël Bernard: « *Mettre en mots consiste à projeter le monde sur son intimité ; mettre en image entraîne à projeter son intimité sur le monde. Dans le premier cas, on fabrique du lisible ; dans le second, on pense faire un objet visuel, mais lui aussi sera lu* » (Noël B., 1987 : 11⁵⁷).

Cependant, le roman graphique peut être adapté aux étudiants en tenant compte de certains facteurs :

- Le nombre des étudiants,
- Le niveau de maîtrise de la langue française,
- Le contexte culturel,
- Le temps accordé à la séance de cours ainsi que le sujet traité,
- Les moyens didactiques disponibles au sein de la classe

Les recherches à travers le monde prouvent la richesse quand à l'exploitation du roman graphique en classe. Il est clair que nous visons spécifiquement le développement de l'oral à partir du support « roman graphique », or, quasiment toutes les recherches en didactique de l'oral travaillent sur des documents sonores plutôt que visuels-écrits.

⁵⁶ La vignette est la séquence narrative de toute bande dessinée. Elle est délimitée par un carré. C'est l'équivalent du panneau dans le roman graphique qui lui peut prendre plusieurs formes (carré, triangle, cercle, etc.)

⁵⁷ Noël Bernard, Journal du regard, Pais, POL, 1987 : 11

5.4. Étendue de l'apprentissage à partir de textes visuels

B. Otto (2008) avance que les connaissances orales peuvent aussi être apprises par l'intermédiaire des romans graphiques. Elle explique qu'à l'intérieur des histoires racontées dans les romans graphiques, les artistes et les scénaristes présentent des situations variées, des situations dans lesquelles différentes habiletés du langage sont utilisées. Puisque ces textes sont chargés de dialogues, les apprenants peuvent voir comment fonctionne le langage ; ils auront des représentations visuelles du fonctionnement du langage dans différentes situations, à travers la diversité des constructions de phrases (B. Otto, 2008). Les apprenants acquièrent ainsi différentes compétences langagières en s'écoutant les uns les autres participer en classe (M.J.K. Liberto, 2012). Utiliser les romans graphiques en classe peut faire créer chez les étudiants des liens avec des expériences similaires rencontrées dans d'autres sources visuelles dans leur vie de tous les jours (M.J.K. Liberto, 2012).

J.B. Carter (2009) estime qu'afin d'appuyer la valeur des romans graphiques en classe, les enseignants doivent assurer l'utilisation concrète et pilotée (guidée) des textes visuels. Tous les romans graphiques doivent être appropriés à une audience spécifique. Les enseignants doivent d'abord visualiser et évaluer les ressources avant de les utiliser en classe. Ils doivent lire chaque page et chaque panneau soigneusement puis jauger la concordance des romans graphiques aux standards des programmes d'étude (J.B. Carter, 2009).

Il est extrêmement important que le contenu et le degré de lisibilité soient évalués par l'enseignant avant que les apprenants ne les utilisent. P.E. Griffith (2010) incite les enseignants à évaluer le texte, les illustrations et le contenu pour un apprentissage approprié et efficace.

Les romans graphiques peuvent être utilisés en classe afin de construire le vocabulaire des apprenants, et de développer des compétences (...). Ainsi, promouvoir leur utilité dans la pratique d'enseignement (J.B. Carter, 2007).

Pour notre recherche et s'appuyant sur les habiletés et aptitudes que le roman graphique serait en mesure de développer, nous essayerons de réfléchir sur un protocole qui pourrait enclencher un processus d'échange langagier dans le but de déployer la parole autour de ces supports.

Conclusion

Le roman graphique est un terrain de recherche inédit en didactique de l'oral. Cependant, c'est un outil d'apprentissage qui a son poids dans les milieux scolaires anglophones en particulier aux États-Unis. Au même moment, dans les milieux francophones, des chercheurs commencent à s'y intéresser. P.E. Griffith (2010) affirme que les romans graphiques sont efficaces et appropriés à l'apprentissage. Il affirme que les romans graphiques favorisent le développement du vocabulaire, l'apprentissage des langues, la motivation à lire et la lecture compréhensive à travers la combinaison effective des caractères (écrits et lus) et du visuel (dessiné et vu) dans une complémentarité mutuelle. Le tout se fait en prenant en considération l'exploitation de la langue utilisée à l'intérieur du roman graphique, ainsi que la comparaison des connaissances culturelles telles que : les rôles et les conventions sociales, les structures de pouvoir, les formels et informels, les styles de communication, vestimentaires, maniérismes, valeurs, stéréotypes, etc.

Nous sommes amenée à penser de même, tout en étant consciente qu'innovation ne rime pas forcément avec efficacité sur le terrain universitaire algérien. Néanmoins, l'évolution de la recherche en didactique dans les terrains non exploités ou peu exploités est censée faire muter l'enseignement mais combien d'échecs de parcours ont été observés. En effet, l'esprit cartésien français se trouve à l'opposé des pratiques pédagogiques pragmatiques américaines. Et en observant de plus près la réalité des apprenants, il devient indispensable de s'ouvrir à une pédagogie non classique en intégrant un support, le roman graphique dans le but pour reprendre les expressions *Des langues bien vivantes* du site EduSCOL⁵⁸ d'« attiser la curiosité des jeunes » adultes (étudiants universitaires) et d'empêcher l'« inappétence des apprenants ». Dans ce chapitre, nous avons essayé de définir le roman graphique en cernant ses caractéristiques, son évolution historique et pédagogique dans les pratiques de l'enseignement, etc. La possibilité d'intégrer le roman graphique en classe de langue, suppose chez l'enseignant de solliciter l'inventivité de ce dernier afin de revoir les procédés didactiques pour le développement de l'oral.

Nous allons dans le chapitre suivant faire un tour d'horizon des théories appliquées à l'enseignement/apprentissage de l'oral entre pratiques et évaluations.

⁵⁸ Cf. <http://eduscol.education.fr/pid34145-cid114602/l-evaluation-du-socle-en-lve.html>

Chapitre II

Maitriser l'oral

Chapitre II

Maitriser l'oral

Introduction

La langue étant un outil de communication qui permet l'ouverture au monde, fait que les dernières recherches en didactique se basent sur une méthode presque exclusivement active. Auparavant, l'apprenant était envisagé comme « touriste » qui se déplaçait dans les quatre coins du monde et les situations de communication se construisaient autour de ce référent. Le développement de la communication fait que les différentes méthodologies prescrivent la mise en valeur de l'oral au-delà des murs de l'école. Chaque langue est un outil particulier, doté de la faculté d'exprimer une idée, un ressenti, etc. Plus qu'un moyen de communication, c'est un système de pensée (P. Bourdieu, 1982). Le système de pensée commune des êtres humains se scinde en groupes plus petits de pensées différentes qui épousent différentes versions d'une même opinion ; de ces sous-groupes surgissent à leur tour d'autres sous-groupes et ainsi de suite jusqu'à l'individu unique qui possède sa propre échelle de perceptions.

L'ouverture au monde exige de la société de faire appel à l'oral en particulier dans le domaine professionnel exprimé dans un vouloir d'accéder à certaines universités, à des concours, un besoin de maitriser les techniques d'entretien d'embauche, etc.

Il est admis par tous les enseignants qu'il faut beaucoup pratiquer l'oral et un perfectionnement continu s'impose afin de le maîtriser (J.F. De Pietro et M. Wirthner, 1996). Dans le domaine de la didactique et pour accorder une place importante à l'oral, il faudrait le construire autour des savoir-faire puisque la prise de parole ne s'improvise pas et exige un procédé particulier. Arriver à maîtriser l'oral serait un appui non seulement dans l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi dans le développement du discours dans toutes les situations scolaires ou extrascolaires. Nous essayerons dans ce chapitre de nous pencher sur les pistes de réflexion concernant la pratique de l'oral en classe.

1. Pour un enseignement /apprentissage de l'oral

En tant qu'enseignante de français à l'université Frères Mentouri Constantine 1, nous avons remarqué que les étudiants des trois niveaux licence rencontrent pour la majorité des difficultés d'expression orale. Ces étudiants sont mal à l'aise face à la langue et éprouvent des difficultés à participer à des échanges verbaux au sein du groupe classe. Il est regrettable

d'observer le manque d'habileté et de spontanéité lors des prises de paroles de ces mêmes étudiants qui pourtant ont reçu des enseignements de français langue étrangère depuis le primaire, collège, lycée et deux années d'université, pour arriver en fin de cycle avec des carences et un manque d'autonomie dans les pratiques langagières. Nous sommes surprise de relever parfois au niveau du même étudiant de bonnes, voire très bonnes, productions écrites qui ne concordent pas avec ses productions orales. Prendre la parole, structurer ses interventions, donner son avis, justifier un choix, argumenter, demander, expliquer, etc. sont autant de compétences nécessaires à la construction de soi au-dedans et en dehors des murs de l'université.

1.1. Valorisation de l'oral

L'oral possède son propre code avec ses marques linguistiques et communicationnelles. Si la didactique des langues étrangères se penche de plus en plus sur l'oral, c'est qu'il est confronté à des obstacles divers, entre autres : la variation de ce dernier, la définition qu'on lui accorde, son évaluation et sa relation avec l'écrit. Nous ne sommes pas dans une distinction qui concerne les situations de communication : directe, locuteur présent pour les échanges oraux, et locuteur absent pour les échanges écrits ; mais nous mettons en avant les différents types de discours où les pratiques discursives varient grâce aux nouvelles technologies de la communication et de l'information (C. Develotte, 2007). L'oral est complexe, la compétence langagière étant : linguistique (connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques) mais aussi communicationnelle (règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales où l'utilisation de la parole change continuellement selon les contextes). Il est aussi à souligner les autres éléments qui interviennent dans l'échange verbal : les éléments corporels (gestes, mimiques) ainsi que l'intonation, la vitesse d'élocution, etc. L'oral est défini comme étant : « un « multicanal » car il combine des moyens linguistiques, communicationnels, kinésiques et paralinguistiques. » (L. Chiriac, 2013 : 212).

Nous savons pertinemment que l'institution scolaire se penche sur la production orale qui est plutôt considérée comme une méthode d'évaluation sommative. Quant au processus lui-même en tant qu'apprentissage de genres formels tels que la discussion, le débat, etc. et leurs conditions de réalisation en classe, nécessite une focalisation plus approfondie. Autrement dit, l'apprentissage suivi et en continu des habiletés communicationnelles et langagières doit être reconsidéré quant à son mode d'évaluation. Il faudrait se pencher sur l'oral comme outil et

comme expression en soi (telle la lecture scénique), ce qui va stimuler et pousser les apprenants à développer leurs personnalités à travers la construction de leurs propres langages. D'après L. Chiriac (2013),

« comme l'apprentissage et l'évaluation de l'oral touchent à la dimension « affective » de la personne qui s'exprime, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas les outils appropriés et ils se limitent souvent à des critères sommatifs figés employés par plusieurs enseignants : « Il n'est pas besoin de travailler l'oral, c'est naturel, ça sort tout seul. » ; « L'oral est moins rigoureux que l'écrit, pourquoi s'y attarder ? » ; « J'ai pas de temps pour le bavardage dans ma classe. » ; « L'oral est trop teinté d'émotivité, ça crée des problèmes de gestion dans ma classe. » ; « L'oral c'est de l'écrit bien parlé : si je leur enseigne à bien écrire, mes apprenants parleront beaucoup mieux ensuite ! ». » (L. Chiriac, 2013 : 211).

Ce qui revient à dire que les enseignants ne disposent pas d'outils qui permettraient réellement d'évaluer l'oral puisque cela touche à la dimension affective de tout intervenant lors de la prise de la parole (L. Chiriac, 2013 : 211). Cette appréhension ne prédispose ni les apprenants, ni les enseignants à travailler l'oral de manière constructive et ce, à cause de la méconnaissance de la spécificité de l'oral et de ses conditions de réalisation en classe.

L'enseignant ne devrait-il pas guider les apprenants- qui dans notre cas, sont des étudiants universitaires de 3^{ème} année Licence de français- pour développer des compétences langagières qu'ils réutiliseront dans leurs vies personnelle et professionnelle ? Ces derniers devraient donc, être capables de transposer dans différents domaines d'activité les savoirs acquis. Nous rejoignons L. Chiriac (2013 : 212) pour qui, stimuler l'expression orale relève du choix de la thématique en vue de l'enrichissement des activités interactives en classe de langue. Il reste à l'enseignant l'attitude à adopter pour faire découvrir le plaisir de participer, de susciter chez l'apprenant le désir d'exprimer ses idées, son opinion et de les échanger avec le groupe de la classe. Il est certain que le climat de confiance que l'enseignant accorde aux apprenants favorise la réussite de l'activité de la production et de l'acquisition du langage.

1.2. Quels objectifs pour un enseignement/apprentissage de l'oral

Dans le domaine de la didactique des langues, E. Nonnon (2000 : 79) parle de « *conduites langagières* » où ces activités du discours organisent le rapport au monde extérieur par le biais de l'apprentissage scolaire. De ce fait, l'oral comme objet d'enseignement exige de clarifier

les pratiques langagières orales avec le dessein de l'exploiter pédagogiquement en prenant en considération les spécificités linguistiques et les savoir-faire à développer. E. Nonnon ajoute que « *derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits d'exclusion et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions par le plus grand nombre* » (E. Nonnon, 2000 : 75).

Il est donc à considérer les besoins de la communication scolaire afin d'assurer un apprentissage réussi de l'oral, en bannissant le sentiment d'exclusion au sein du groupe classe.

Par conséquent, le premier objectif de l'enseignement de l'oral serait de bien gérer la communication au sein du contexte scolaire ; ce qui favoriserait des échanges structurés entre l'enseignant et les apprenants au sein de l'acte pédagogique. Lorsqu'on vise à développer des compétences à communiquer à l'oral, J. Dolz et B. Schneuwly (1998 : 100-101) avancent que les exercices proposés doivent avoir les aspects suivants :

- L'apprenant doit être capable de se représenter la situation de communication en distinguant le but à atteindre (convaincre, justifier, etc.). Il apprend à se représenter le destinataire du texte mais aussi son propre statut (identifier le « je » qui parle).
- « Élaborer et connaître des contenus », ces mêmes contenus sont désignés selon les activités langagières à exploiter.
- « Organiser et planifier l'activité » : où l'activité orale dans sa préparation dépend de la situation.
- « Mettre en texte » : C'est là où l'apprenant choisit les moyens langagiers qu'il considère comme efficaces afin d'être compris par ses interlocuteurs. Il doit alors choisir le vocabulaire adéquat à la situation de communication où il s'engage verbalement et corporellement pour produire oralement.

2. Interventions et genre de l'oral

La pratique régulière de l'oral est un facteur prédominant dans le développement des compétences langagières à l'oral. Ceci ne peut cependant aboutir que dans la mesure où l'enseignement de l'oral permet aux apprenants de construire leurs connaissances et habiletés communicatives et langagières (L. Chiriac, 2013 : 212). Chaque apprenant qui s'exprime va

adopter des conduites spécifiques pour décrire, interpréter, etc. adaptées à la situation de communication dans laquelle il se trouve.

2.1. Réussir l'apprentissage de l'oral en classe

S.B. Heath (1982) trouve que les enfants apprennent à discourir quand ils sont en situation d'immersion dans le langage oral. Les premières expériences avec l'oral font introduire les enfants dans de nombreuses structures et principes qui régissent le langage (S.B. Heath, 1982). En observant le processus d'acquisition chez les enfants, B. Otto (2008) démontre que suite à leurs activités de participation, les enfants apprennent cinq fondements du discours : le langage phonétique, des connaissances sur les morphèmes, des connaissances sémantiques, syntaxiques et pragmatiques (B. Otto, 2008). Quand l'enfant parle et écoute, il apprend que les sons dérivent de symboles, les mots de concepts ; il apprend la structure correcte des phrases, la structure du mot et la manière de parler dans différentes situations et contextes (B. Otto, 2008).

Pour L. Chiriac (2013), l'apprentissage réussi de l'oral requiert l'engagement des apprenants dans des interactions qui suggèrent la progression dans l'argumentation : discussion, exposé explicatif et critique et débat. L'apprenant est donc face à une tâche complexe quant il va s'exprimer devant le groupe classe. Au centre d'une activité quelconque se trouve la parole : Il faut dire pour exprimer ce que l'apprenant pense en tenant bien sûr compte des propos d'autrui. Tout moyen d'apprentissage qui permet la gestion de la parole devient un lieu de décision où l'apprenant est un « décideur » qui va s'appuyer sur une argumentation solide (L. Chiriac, 2013 : 214). L'exposé par exemple serait aussi un bon moyen pour l'enseignement de l'oral. Il ne faudrait cependant pas tomber dans de l'écrit oralisé.

Ce qui est à souligner, c'est que les apprenants doivent apprendre à coopérer en travaillant en groupe. Cela suppose qu'ils sachent comment porter une discussion, repérer les traits constitutifs de la discussion (le thème, le sujet, etc.) mais aussi savoir garder l'attention du public et appliquer les tâches qui leur sont demandées. La discussion doit dans cette optique, constituer un objet d'apprentissage destiné à structurer l'oral des apprenants.

Selon le ministère de l'éducation de l'Ontario, dans le *guide d'enseignement efficace de la communication orale*, des aptitudes sont observables pendant les situations de communication et peuvent permettre la réussite de l'apprentissage de l'oral en classe. Le tableau suivant présente des compétences observables d'une communication orale réussie :

| L'élève construit ses trois savoirs (savoir-être, savoir, savoir-faire) | L'élève construit son appartenance à la communauté scolaire |
|--|---|
| <p>Elle ou il :</p> <ul style="list-style-type: none"> - explique aux autres ; - pose des questions ; - fait des liens avec ses expériences personnelles, d'autres textes ou le monde ; - reformule ; - vérifie sa compréhension ; - demande des clarifications ; - infère ou résume à haute voix ; - raisonne à haute voix ; - s'auto-évalue devant une autre personne (pair ou adulte) ; - développe sa pensée critique. | <p>Elle ou il :</p> <ul style="list-style-type: none"> - respecte les règles de politesse, son tour de parole ; - coopère pour explorer un sujet ou compléter une tâche ; - comprend le point de vue des autres ; - négocie pour arriver à un consensus ; - apprend des autres ; - soutient l'apprentissage de ses pairs ; - offre des rétroactions ; - résout un problème en équipe. |

Tableau : Compétences observables pendant les situations de communication, p.17¹

Nous savons pertinemment que l'oral côtoie l'écrit en classe de langue. Alors, qu'est-ce qui les lie l'un à l'autre ? Construire l'oral comme objet à part entière se fait-il en rapport à l'écrit ou indépendamment ?

2.2. Complémentarité écrit/oral

À partir des travaux sur la communication, on constate qu'il est difficile de dissocier l'oral de l'écrit. Apprendre à bien lire implique bien écrire, bien entendre, et bien écouter, ainsi, bien parler supposerait bien comprendre et s'exprimer (dire). Nous savons assurément que le langage oral et celui écrit sont des codes différents. L'introduction de l'oral en classe en corrélation avec l'écrit est un travail ardu dans l'enseignement du français langue étrangère. Les apprenants ont besoin d'apprendre à communiquer dans différentes situations et utiliser la langue française est un fait à réaliser. Les méthodes traditionnelles s'intéressaient surtout au

¹ Cf. http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Communication_orale_M_3.pdf

texte de la langue écrite. L'oralité n'avait de place que lors des exercices grammaticaux ou de la lecture à voix haute d'après J.M. Rosier (2002) qui avance par la suite que « *l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut* » (J.M. Rosier, 2000 : 87). En effet, cette méthode traditionnelle était centrée sur la lecture et l'écriture au détriment de la compréhension et expression orales. Il n'y avait pas de pratique orale, et on s'attardait peu sur la prononciation ou sur l'aspect communicationnel du langage.

S. Suffys (2000) ajoute quant à lui que l'oral en classe « *sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...].* » (S. Suffys, 2000 : 29).

Avec les approches communicatives, l'oral est devenu un objectif et non un moyen d'apprentissage puisqu'il y a mise en œuvre de nouvelles techniques, de nouveaux aspects non verbaux sont pris en considération, entre autres les éléments paralinguistiques. Cependant, comme le note C. Weber (2005), les activités de l'oral sont utilisées pour servir l'apprentissage de l'écrit. Il dira à ce sujet que « *les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement* » (C. Weber, 2005 : 32).

L'oral est très présent en classe, que ce soit pour l'enseignant qui donne son cours ou pour l'apprenant qui pose des questions, participe, etc. Il serait légitime de lui accorder une perception positive en le valorisant par rapport à l'écrit rattaché à la norme.

2.3. L'oral, un support de l'écrit ou l'écrit, un support de l'oral ?

En prenant en considération les difficultés rencontrées face à l'enseignement de l'oral, certains défendent un oral dépendant de l'écrit, quand d'autres estiment qu'il est indépendant de l'appui de l'écrit. Ce que J. Dolz et B. Schneuwly (1998) prouvent, en montrant que « *l'analyse des formes d'interaction entre l'oral et l'écrit semble donc bien différente en fonction des situations de communication et des objectifs poursuivis.* » (J. Dolz et B. Schneuwly 1998 : 62).

Et de ce fait, ils expliquent la simultanéité des deux activités de l'oral et de l'écrit en classe.

Nous rejoignons J.-M. Defays (2003) pour qui l'activité de l'écriture ne doit pas être considérée comme une simple transcription de l'oral, et de même pour l'oral qui n'est pas une simple articulation de l'écrit.

En ce qui concerne notre étude, il nous semble judicieux d'accompagner les productions orales des étudiants en classe de notes consignées. Les étudiants travaillent sur un support écrit et visuel pour produire oralement, néanmoins, cela pourrait être appuyé par une trace écrite où en micro groupes, ils expliqueraient ce qu'ils savent déjà en venant en cours après avoir lu le roman graphique (une sorte de fiche de lecture) ; ce qu'ils voudraient savoir pour compléter une information, s'interroger sur un élément flou ou qu'ils n'arrivent pas à saisir ; et au cours de la séance, noter ce qu'ils ont appris. Nous stipulons que l'écrit est omniprésent même s'il s'agit de productions orales et qu'il est difficilement dissociable de l'oral.

Corrélativement, il faudrait se pencher sur les spécificités de l'oral pour mieux cerner cette activité en classe.

2.4. Traits distinctifs de l'oral

D'après E. Alrabadi (2011), l'oral en le comparant à l'écrit possède une particularité qui apparaît dans son caractère éphémère ; car devant le texte écrit, on peut relire, modifier, alors qu'à l'oral, dans une situation de communication de la vie de tous les jours, certes on peut faire répéter l'interlocuteur mais pas continuellement, surtout quand il s'agit d'émissions télévisées ou radiophoniques. Des facteurs vont alors intervenir dans une situation de communication où un discours est émis afin de permettre l'intercompréhension. Dans cette optique, F. Desmons et al. (2005) dégagent trois catégories relatives à ces facteurs. D'abord, les « **traits de l'oralité** » qui se caractérisent par la variation de leurs fonctions syntaxiques et sémantiques. Ces mêmes chercheurs classent à l'intérieur de ce premier facteur :

- a) Les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de courbe intonative et le débit ;
- b) Les liaisons et les enchaînements ;
- c) Les contractions où les enseignants tendent à enseigner une langue grammaticalement correcte, pourtant lors de conversations avec des natifs de la langue, les raccourcis sont à ne pas négliger « y a pas », « chai pas », etc. ;
- d) Les hésitations et les ruptures ;

e) Les parasitages dans la conversation ;

f) les interruptions de parole, les conversations croisées, les interjections et les mots de discours.

Ce même groupe d'auteurs de l'ouvrage « *Enseigner de FLE : Pratiques de classe* » (2005 : 21-25) ajoute un deuxième facteur, celui du « **jeu social** », en parlant des différents accents régionaux et sociaux, ainsi que les implicites culturels et les registres de langue. Le troisième facteur étant celui du « **corps** » qui réunit la gestuelle, les mimiques et la proxémie en parlant de distance entre les personnes et les contacts physiques entre interlocuteurs lors des échanges oraux. Pour ainsi dire, apprendre à communiquer en français oral implique à la fois l'activité de la parole et celle de l'écoute qui se manifestent dans la compréhension et l'expression orales.

3. Quel oral enseigner ?

Puisqu'il s'agit dans notre recherche d'apprendre l'oral, il est nécessaire de savoir s'il s'agit d'apprendre un « oral » ou des « oraux » et/ou quel(s) oral/oraux. Pour E. Nonnon (2000), « *une clarification préalable s'impose sur le bien-fondé de parler d'oral au singulier en l'opposant à l'écrit. Revendiquer la légitimité de son étude contre une linguistique centrée sur l'écrit a amené historiquement à le constituer comme objet spécifique, en soulignant les différences entre l'ordre de l'oral et celui de l'écrit* » (E. Nonnon, 2000 : 83).

L'oral ne serait pas une langue en tant que telle, mais une variété de pratiques de la langue selon les locuteurs, les contextes dans lesquels il est pratiqué (E. Alrabadi, 2011).

Si l'oral est objet d'apprentissage, permettrait-il aux apprenants de s'exprimer dans différentes situations de communication, en fonction des différents contextes ? Les compétences visées à l'oral seraient alors communicationnelles et langagières.

L'oral est un outil mis à la disposition de plusieurs apprentissages : que ce soit dans l'« oralisation » ou la production verbale orale, l'apprenant reprend la parole d'autrui pour enrichir son discours ou construit lui-même son propre discours. Dans ce dernier cas, l'oral devient « expression de soi »², il aide à construire l'identité de l'interlocuteur, puisque l'habit vestimentaire ne nous dit jamais à qui nous avons à faire, la parole si.

² Par « expression de soi » nous désignons le locuteur qui par la construction de son propre discours oral, construit sa propre identité.

Pour M. Grantary (1998), il existe l'oral monogéré et l'oral polygéré. Le premier étant pris en charge et régit par un seul émetteur en se construisant en référence aux conduites discursives telles que raconter, expliquer, argumenter, décrire ; quant au deuxième, c'est un discours qui va se construire à partir de plusieurs émetteurs (la position des participants n'est pas fixée à l'avance, le débat évolue au cours de l'interaction comme le cas pour notre travail de recherche autour du roman graphique).

En effet, dans le cadre de notre recherche, il s'agira d'exploiter un « oral public » qui met l'accent sur les genres sociaux (J. Dolz & B. Schneuwly, 1998/2002) puisqu'il suppose la transposition des pratiques langagières extra-muros au sein de la classe et qui constituerait un oral pour apprendre. Ce qui prépare les étudiants à participer à la vie sociale en leur permettant tout autant de participer différemment en classe de langue. On ne peut également occulter l'« oralité » qui pour E. Lothe (2001) impliquerait l'individu tout entier, où l'apprenant se place dans la posture de sujet-parlant capable de s'approprier la langue étrangère dans une dynamique de prise de parole.

E. Nonnon (1999 : 91-92) spécifie trois contextes quant à l'enseignement de l'oral : celui du fonctionnement de la classe comme lieu social, celui de médiateur de la construction des connaissances dans toutes les disciplines, et enfin celui de l'acquisition de compétences langagières.

4. Les compétences de l'oral

L'enseignement du français langue étrangère s'engage à développer chez l'apprenant des habiletés à interagir à l'oral (J-P. Cuq & I. Gruca, 2002). Pour ce faire, il est question d'installer un profil de « pratiquant » de la langue pour l'apprenant, ce qui ne peut avoir lieu sans développer simultanément de multiples compétences tant au niveau communicationnel que sur le plan culturel en développant l'autonomie du langage.

Pour notre part, nous aurions tendance à penser que les compétences en compréhension ne posent pas autant de problèmes que celles d'expression orale. Les étudiants comprennent ce qui « est dit » mais ne possèdent pas les moyens de le « dire » à leur tour. Le défi serait de réfléchir sur quelles compétences développer et par quel moyen didactique les développer simultanément chez l'étudiant universitaire pour une réutilisation en classe mais aussi en dehors de la classe une fois diplômé. Ce qui constitue des interrogations que nous essayerons

d'examiner ultérieurement lors de notre démarche expérimentale. Mais avant cela, il est nécessaire bien entendu de situer les compétences « maitresses » ou « phares ».

4.1. De la compétence de communication à la compétence de communic'action

L'oral pose problème aux enseignants quant à la manière de l'appréhender, le saisir comme objet afin de l'enseigner, l'évaluer et ainsi développer des stratégies didactiques (E. Alrabadi, 2011). La plupart des recherches effectuées en didactique autour de l'oral se rejoignent pour dire que son enseignement requiert de connaître les différentes composantes de la prise de parole :

- linguistiques, puisqu'une conduite discursive particulière en syntaxe, lexique ou intonation requiert la maîtrise des formes linguistiques adaptées à une situation donnée.
- métalinguistiques, puisqu'une adaptation à un interlocuteur (ou plusieurs) qui exprime sa pensée nécessite le contrôle de son propre discours, ce qui nous amène à agir sur sa production orale afin d'avoir une réaction de la part de l'interlocuteur.
- discursives, où la maîtrise des conduites discursives sont requises par la situation narrative, explicative, argumentative ou même exhortative.
- pragmatiques, puisqu'il faudrait donner un sens à sa prise de parole en choisissant la ou les conduite(s) discursive(s) adaptée(s) à la situation (Saisir l'enjeu de la situation de communication et/ou la tâche langagière requise par la situation elle-même).
- le travail sur soi, où tout apprenant doit prendre les risques requis par la prise de parole, il doit oser en travaillant sur la maîtrise du volume de sa voix, son débit, ses gestes, son regard, etc.

Bien que toutes les recherches concordent à révéler que dans le développement de tout individu, la compétence de communication prime, elle précède celle linguistique (T. C. Nguyen, 2013).

Néanmoins, avec la perspective actionnelle, l'apprenant devient usager de la langue dont l'objectif visé serait l'utilisation autonome de la langue. Nous rejoignons C. Bourguignon (2006) qui favorise la communication au service de l'action. Il est question d'agir avec les autres, de communiquer pour agir ; ce que C. Bourguignon a choisi d'appeler la « communic-

action ». Dans cette démarche didactique, cette même auteure propose de « rendre opérationnelle la perspective actionnelle »³ de la manière suivante :

- mettre l'apprenant en action en lui confiant une tâche à accomplir.
- faire apprendre la langue dans le cadre de l'accomplissement d'une tâche langagière ou autre.
- relier la capacité à communiquer à celle de réussir une tâche où les activités langagières se trouvent au service de la tâche.
- développer les stratégies qui font de l'apprenant un usager autonome de la langue. Au-delà des connaissances à acquérir, l'usager autonome serait capable de sélectionner les connaissances en lien avec un objectif à atteindre.
- développer un niveau de compétence, à savoir un degré d'autonomie dans l'utilisation de la langue.

L'apprenant au-delà de son rôle d'usager de la langue au sein d'une simulation des situations d'usage en classe, deviendra acteur d'un projet qui vise à la fois l'application des connaissances et sa construction en fonction des objectifs établis et les situations auxquelles il est confronté (C. Bourguignon, 2006). C'est donc « *dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître »* » (C. Bourguignon, 2006 : 66). L'étudiant doit être conscient qu'il faudrait une stratégie pour manipuler la langue et ce, pour un objectif à atteindre dont il est l'acteur de cette stratégie (C. Bourguignon, 2006).

À partir de ce que propose C. Bourguignon (2006) et dans lequel nous nous inscrivons, l'enseignant présente à l'étudiant apprenant un projet autour de la réalisation d'une « mission » qui intègre la compréhension, échange et production ; qui s'inscrit dans un contexte où les interlocuteurs agissent avec un ou des objectifs à atteindre ; et suppose une prise de position. Les étudiants participants construisent avec l'enseignant « un scénario »⁴ et donc envisagent « *l'enchaînement logique de tâches communicatives (appelées « micro-tâches ») qui seront liées entre elles et qui permettront d'aboutir à l'accomplissement d'une tâche complexe (appelée « macro-tâche ») en fonction d'un objectif donné et d'interlocuteurs définis* » (C. Bourguignon, 2006 : 68). Il s'agit pour l'étudiant de comprendre le roman graphique qui lui est proposé à l'étude, d'échanger avec ses pairs en essayant de dégager des

³ L'approche communicative actionnelle, <https://profilfle.wordpress.com/lapproche-communicactionnelle>

⁴ « Scénario » est un terme utilisé en tant que « support d'apprentissage » selon C. Bourguignon (2006).

informations et de convaincre l'auditoire de la décision prise. Le tout est lié à la situation de communication et à la tâche à accomplir. Les savoirs et les savoir-faire mobilisés opèrent dans une démarche qui permet de construire du sens parce que la connaissance de la langue se place au service de l'action à mener (C. Bourguignon, 2006 : 64). Lorsque les interlocuteurs produisent un énoncé qui vise à agir l'un sur l'autre et l'un avec l'autre dans un but donné, ceci relève de la « composante pragmatique » de la communication (C. Bourguignon, 2006 : 68). En effet, le « scénario » place l'étudiant dans une situation :

- « - *QUI suppose la mise en œuvre stratégique de connaissances données*
- *AFIN DE mener à bien un ensemble d'actions finalisées*
- *DANS un domaine donné*
- *AVEC un but défini. »* (C. Bourguignon, 2006 : 68).

Nous supposons que l'esprit transversal des activités langagières, communicatives, sociales et actionnelles associées à la composante socioculturelle et pragmatique de l'apprentissage du français oral va enclencher un processus qui vise le développement de plusieurs compétences simultanément en classe, mais aussi au-delà des murs de la classe, en société.

4.2. Compétences culturelles

Il est évident que le développement des compétences orales implique la maîtrise de savoirs lexicaux, grammaticaux, phonologiques (CERCL⁵). Cependant, nous ne devons occulter le fait que maîtriser une langue étrangère ne peut se passer de connaissances culturelles qui sont relatives aux usages de la vie courante, aux traditions et aux éléments d'histoire. Ces connaissances dépendent aussi des espaces géographiques qu'ils soient urbains, ruraux ou naturels. On ne peut omettre de citer le fonctionnement global de chaque société qui influence ces mêmes connaissances, les mentalités et les valeurs, ainsi que les sciences, les arts et la littérature (CERCL, 2001).

En rapport aux compétences culturelles, l'apprenant devra opérer des comparaisons avec sa propre culture pour éviter la constitution de stéréotypes et favoriser la compréhension mutuelle.

Les méthodologies en didactique des langues conçoivent l'analyse des échanges possibles entre les apprenants et les outils langagiers qui les accompagnent dans le but d'améliorer les démarches de l'enseignement/apprentissage du français. Les registres de langue diversifiés et

⁵ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer.

qui s'inscrivent dans la langue de tous les jours permettent aussi de travailler différentes situations en classe. Il est certain que d'un point de vue culturel, le roman graphique s'installe de plus en plus en tant que phénomène universel qui dépeint cultures et civilisations, entre modes de vie, traditions, etc. Les différents thèmes des romans graphiques peuvent permettre aux apprenants d'en discuter et de faire ressortir les éléments pertinents qu'ils associent à telle ou telle autre culture à partir des représentations mentales qu'ils ont du sujet (J.-M. Morlat, J. Tomimoto, 2004). Ainsi, la compétence socio-culturelle pourrait être améliorée (J.-M. Morlat, J. Tomimoto, 2004).

5. Présentation d'un modèle didactique en communication orale

Suite aux objectifs fixés dès le départ, le choix d'une activité dépend du type d'oral qu'elle favorise. Jerome Bruner et Lev Vygotsky (Cf. www.instit.free.fr) soulignent que le langage est un fait social. Et l'enseignement de l'oral permet –en mettant en place un mécanisme d'échanges oraux- à celui qui apprend de construire son propre langage.

Au-delà d'une institution, on émet souvent un jugement premier sur la façon de s'exprimer de telle ou telle autre personne. Donc, arriver à maîtriser la compétence langagière orale est la clé de réussite (scolaire ou extrascolaire) qui permet de tenir une conduite argumentative, explicative ou autre qui serait adaptée à une situation de communication donnée. Il serait donc essentiel de procurer aux apprenants les moyens qui leur permettent de s'exprimer⁶, de dire leurs pensées, leurs visions du monde, leurs idées, leurs sentiments.

Taieb Hafsi⁷ propose la méthode de l'enseignement par la discussion en soulevant des défis. Il pense que l'exploration dans ce genre d'enseignement est à prendre en considération. L'esprit de découverte pousse à aller vers des territoires ignorés jusque là. Il ajoute dans un communiqué que la méthode d'enseignement par la discussion cherche à développer un comportement autonome ainsi qu'à développer un jugement qui sont « *plus des savoir-faire que des connaissances à proprement parler.* » (T. Hafsi, 2015). Pour lui, au sein de la discussion, les apprenants vont dans toutes les directions, donc le défi serait de trouver comment gérer cette richesse, la spontanéité, la découverte et en même temps, l'enseignant

⁶ C'est « l'approche communicative » et sa notion intrinsèque la « compétence de communication » (D. Hymes) qui a introduit une nouvelle dimension culturelle dans l'enseignement/apprentissage des Langues.

⁷ Tayeb Hafsi est professeur titulaire au service de l'enseignement du management à HEC Montréal (École des hautes études commerciales de Montréal est un établissement universitaire).

doit s'assurer à ce que la séance n'aille pas dans tous les sens en gérant à la fois le contrôle et la liberté de s'exprimer à l'oral. Cet équilibre serait un des éléments caractéristiques de la méthode d'enseignement par la discussion où l'enseignant et l'apprenant développent du « *partenariat* ». Pour T. Hafsi, ce partenariat, c'est aussi accepter que ce ne soit pas seulement l'étudiant qui apprend, mais aussi l'enseignant en supposant des actions opérationnelles. Pour lui, l'enseignant doit créer une sorte de communauté d'apprentissage en veillant à ce que les comportements naturels qui sont générés par la rivalité (chose qui peut arriver dans n'importe quel groupe) ne viennent pas détruire le vouloir et la capacité d'apprendre ensemble.

Nous nous accordons à dire que les enseignants travaillent surtout à développer le contenu alors que la classe est basée primordialement sur le processus. Ce qui nous pousse à réfléchir sur un usage qui consiste en la manière de présenter parallèlement du contenu à une classe de langue en gérant le processus.

5.1. L'oral et le groupe classe

Si dans notre recherche, l'objectif premier est de motiver les apprenants à acquérir la compétence à communiquer oralement en français langue étrangère, nous pensons qu'il faudrait créer des dispositions qui les inciteraient et leur permettraient de s'entraîner à affronter les différentes situations de communication, certes dans le cadre simulé de la classe mais aussi ailleurs.

L'enseignant devra établir un processus en prenant en considération le niveau de la classe, la disponibilité et la prédisposition des apprenants ainsi que les objectifs à atteindre ; le tout, en puisant dans les différents principes méthodologiques qui rendraient applicables sa réalisation.

En identifiant les besoins des apprenants, il est primordial de tenter de trouver des solutions adaptées afin de faciliter leur compréhension et production orales. Nous essayerons dans notre recherche de susciter les échanges verbaux naturels dans lesquels les apprenants seront motivés pour arriver à créer une stabilité entre la structuration de l'apprentissage et les exigences de la communication.

L'enseignant de langue se doit alors d'adapter un contenu d'enseignement en fonction de la diversité des niveaux de compétences à l'oral de chaque apprenant. En ciblant le besoin de chaque apprenant, l'enseignant pourrait planifier des ressources appropriées pour le développement linguistique et langagier de ce dernier.

Dans une version abrégée des niveaux de compétences à l'oral en français, le ministère de l'Éducation de l'Ontario propose dans *Guide d'enseignement efficace de la communication orale* (2008), des pratiques d'enseignement efficaces pour assurer un soutien linguistique. Nous pensons que l'on pourrait les adapter à la situation des étudiants de licence de français en cours de **compréhension et expression orales** dont l'objectif d'enseignement serait de faire acquérir à l'étudiant toutes les compétences relatives à la compréhension et expression orales ; et ce, en prenant en considération les contenus de la matière du ministère de l'enseignement supérieur algérien.

Les pratiques efficaces de l'enseignement du français oral seraient selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario :

- Valoriser l'effort où les enseignants encouragent la prise de risque chez les apprenants.
- Capturer l'attention de l'apprenant : l'enseignant doit avant de lui adresser la parole, établir un contact en appuyant son message par des expressions faciales et corporelles.
- Augmenter le temps de réflexion en donnant le temps qu'il faut aux apprenants suite à une question posée pour lui permettre d'organiser ses idées et trouver les mots adéquats à la réponse qu'il devra formuler.
- Adapter le vocabulaire nécessaire au fur et à mesure que les apprenants développent leurs habiletés langagières afin d'enrichir leur lexique.
- Faire des comparaisons : l'enseignant a recours aux similarités et aux différences pour permettre aux apprenants d'associer de nouvelles connaissances à leurs connaissances antérieures dans le but de développer une pensée plus complexes et de nouvelles références. Ce qui les amène à faire des analogies.
- Enseigner des phrases interrogatives, ce qui permet aux apprenants de comprendre et d'intégrer le questionnement dans leurs conversations au quotidien.
- Répéter des structures, des expressions, des questions par l'enseignant pour inciter l'apprenant à la réutilisation -le plus rapidement possible- naturellement des nouvelles connaissances en contexte.

- Reformuler, où l'enseignant redit ce que l'apprenant vient de dire incorrectement en modelant la forme, le vocabulaire, la prononciation et la structure. Ceci rend plus explicite les subtilités de la langue française en demandant ainsi à l'apprenant de redire en ses propres mots afin d'en assurer la bonne compréhension.
- Modeler : l'enseignant modèle des stratégies et des activités. Dans une discussion par exemple, on peut faire une réflexion en utilisant des déclencheurs tels que : « Je me demande si... », « Je pense que... parce que... », ...
- Utiliser des supports visuels aide l'apprenant à faire des liens avec leurs connaissances. L'enseignant encourage ce dernier à utiliser des supports visuels pour s'exprimer.

Comme pour notre recherche, nous pensons que le roman graphique qui est à la fois un support visuel et écrit permet de motiver l'étudiant puisqu'il offre simultanément de l'écrit pour le référent linguistique et un visuel pour une représentation mentale de la situation.

6. Méthodes de recherche en compréhension et production orales

Selon C. Miyata (2004), l'enseignant qui travaille sur la communication orale doit spécifier le langage oral et cibler une action pédagogique qui vise le développement de compétences langagières dans une situation de communication orale donnée (C. Miyata, 2004). À travers les recherches effectuées sur l'apprenant en psychologie, il a été prouvé que le langage est au cœur même de son développement cognitif. Deux types de langage sont à mettre en avant : le langage réceptif qui permet de traiter l'information afin de mieux comprendre, et le langage expressif qui se manifeste par la prise de parole permettant ainsi l'articulation de la pensée. Toutes les recherches concordent à dire qu'un enseignant qui prépare une activité langagière autour de l'oral se doit de ne pas négliger trois composantes essentiels au langage. Celle du contenu, en parlant d'aspect sémantique du message véhiculé; celle de la forme en parlant de l'aspect morphosyntaxique du message ; et celle de la fonction pour traiter de l'aspect pragmatique du message (M. Pier Gingras⁸, 2013). En somme, dans l'enseignement proféré de l'oral, l'utilisation d'un vocabulaire spécifique combiné dans des conventions linguistiques pour comprendre et produire à l'oral, tout en sachant dès le départ le but et l'intention de la communication.

⁸M. Pier Gingras est orthophoniste qui s'intéresse au langage et son développement.
Cf. <https://langageetcie.wordpress.com/author/langageetcie/>
Cf. www.langageetcie.wordpress.com

Il est indispensable d'aborder les deux composantes du discours oral : La compréhension et l'expression orales afin de cerner les méthodes quant à leur enseignement et mode d'évaluation.

6.1. La compréhension orale

Les approches communicatives confrontent les apprenants avec les diverses formes de l'oral. Ces apprenants vont se retrouver dans des situations de communication courantes de la vie quotidienne en relation avec un contexte social donné. Comprendre un message oral n'est pas une simple activité de réception et de décodage du fait que le développement de cette compétence requiert des savoirs et des savoir-faire. Pour bien comprendre et saisir l'information, il faut connaître la signification d'un discours ou d'un énoncé en identifiant leur fonction communicative, telle que référentielle, expressive, conative, métalinguistique, phatique et poétique. Pour J-P. Cuq et I. Gruca (2003),

« la compréhension suppose la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment. » (J-P. Cuq et I. Gruca, 2003 : 151).

La compréhension de l'oral pour son accomplissement dépend du triptyque : fonctionnement de la langue, culture exprimée et contexte de la communication (E. Alrabadi, 2011). Et elle exige selon E. Alrabadi (2011) de distinguer entre les deux types de discours les plus fréquents ; à citer, « les situations de face à face » où l'auditeur est impliqué directement dans l'acte de communication ; des éléments viennent accompagner la parole telle la gestuelle, la mimique avec la possibilité d'intervenir auprès des locuteurs afin de construire la compréhension de manière générale. E. Alrabadi (2011) cite aussi les « situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise » concernant tous les documents sonores. Et à partir de cela, il recommande le développement de deux aptitudes chez les apprenants par l'enseignant :

- a. La perception auditive : De manière générale, ce qui est perçu comme signification dépend de ce que l'on a appris à percevoir. Ce qui fait que cette habilité évolue tout le long du processus d'apprentissage pour arriver à une maîtrise du système phonologique du français en développant en parallèle des compétences linguistiques et langagières.
- b. L'écoute : Dans n'importe quelle classe de langue, il incombe aux apprenants de prendre la parole. Ceci est dû à une forme d'insécurité exprimée dans le manque de confiance en leur capacité d'interagir avec l'interlocuteur. « *Un apprenant qui n'ose pas parler de peur qu'on lui réponde est un apprenant qui hésite à entrer en interaction dans la langue cible* » (E. Alrabadi, 2011 : 24). Or, il est quasiment impossible d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans échanger la parole. D'après É. Lhote (1995), l'enseignant devra développer chez les apprenants une « écoute active » ayant pour objectifs : « *écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser et enfin pour juger* » (É. Lhote, 1995 : 62-72).

Cependant E. Alrabadi (2011) insiste sur le fait qu'il faudrait mettre les apprenants en contact avec les différents types de discours qui vont les amener à développer une bonne stratégie de compréhension pour surtout en faire des apprenants autonomes. Diversifier les activités autour en se basant sur des modalités variées de travail, va stimuler les apprenants une fois qu'ils repèrent la situation de communication, à développer la capacité de déduire le sens d'après le contexte en évitant la monotonie et la passivité.

En somme, tout apprentissage d'une langue étrangère a comme objectif de faire de l'apprenant « un usager » de la langue (Cf. CECR) en se préoccupant d'abord d'utiliser la langue à des fins de communication avant de se préoccuper des règles de grammaire qui parfois dissuadent l'apprenant et le rendent réticent à parler voire s'exprimer dans cette même langue. Une fois que l'apprenant arrive à comprendre la langue, il pourrait développer des compétences de spontanéité et de créativité dans la communication, mais aussi des habiletés perceptives/auditives, des aptitudes linguistiques, sémantiques et cognitives qui favoriseraient la compréhension et l'expression orales (E. Alrabadi, 2011).

6.2. L'expression orale

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues précise que dans toute situation de communication, « *l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération* » (CECRL, 2005 : 60).

Pour arriver à dire que l'apprenant dans une situation de communication orale joue à la fois le rôle de l'auditeur et celui du locuteur puisqu'il négocie le sens afin de maintenir l'échange.

Effectivement, dans tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'objectif général est de faire acquérir une compétence de communication qui inclut des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être et qui rendra les apprenants capables de s'arranger dans différentes situations de communication. Ces apprenants devront s'approprier les moyens linguistiques et non linguistiques pour interagir dans des situations de communication variables et donc acquérir un savoir-apprendre déployé dans des conduites langagières orales via l'intercompréhension.

En didactique des langues, et pour tout enseignant, la tâche la plus complexe dans le processus d'enseignement/apprentissage est de faire parler les apprenants. Favoriser la prise de parole en utilisant les moyens qu'il faut selon les besoins du groupe classe en créant les conditions d'une communication orale autour d'activités dynamiques, pourrait faire sortir l'apprenant de l'interaction enseignant/apprenant et provoquer des interactions apprenant/apprenant. Méthodologiquement parlant, il s'agit d'inciter les apprenants à prendre la parole en classe en instaurant un climat de confiance en leurs capacités, ce qui ne se fera pas sans valorisation de leurs productions orales.

E. Alrabadi (2011) avance que la lecture présente un moyen intéressant pour un travail sur la langue dans ses différents aspects : prononciation, prosodie, élocution, compréhension, vocabulaire, discussion, interaction, analyse, résumé, synthèse, etc. Dans notre recherche, nous avons choisi comme support de travail « le roman graphique » lequel, nous supposons pourrait permettre aux apprenants de travailler différents aspects du langage.

6.3. Comment évaluer l'oral ?

L'évaluation de l'oral reste de tous temps une tâche ardue. Ceci dit, les instruments mis au service de l'évaluation de l'oral permettent une évaluation plus objective et une observation des difficultés rencontrées par les apprenants le long du processus d'apprentissage de l'oral. Ce qui leur permet de prendre conscience de leurs échecs et de leurs réussites afin de les pousser à prendre en charge leur apprentissage. Il est à noter que de nombreuses études ont recouru au concept de transfert de compétences entre langues (A.Y. Durgunoglu, W.E. Nagy & B.J. Hancin-Baht, 1993 ; L. Comeau, P. Cormier, É. Grandmaison & D. Lacroix, 1999)⁹.

Il ne faut pas négliger que souvent pour évaluer l'oral, on reproduit les outils utilisés pour l'évaluation de l'écrit (S. Plane¹⁰, 2015). On le retrouve dans toutes les disciplines ainsi que de nombreuses situations. Omniprésent, il est difficile de l'isoler comme ce qu'il en est pour l'écrit. Il est difficile alors d'enseigner l'oral, car sa pratique reste transversale (D. Colin, 2010). Tout chez l'individu s'exprime, puisque la production verbale est indissociable de la personnalité, de l'expression du corps, du ton de sa voix. Quasiment toutes les recherches en didactique confirment que le fait de prendre la parole pourrait créer chez l'interlocuteur un sentiment d'insécurité face à la langue utilisée dans tout échange. L'enseignant se doit donc de mettre à la disposition de l'apprenant les moyens nécessaires autour d'activités suscitant la parole et vaincre ainsi sa réticence (P. Bertocchini, 2011)¹¹. En ce qui concerne la prononciation, il est important de corriger certaines erreurs d'ordre phonétique pour qu'elles ne se fixent pas dans la mémoire de l'apprenant.

Les études sur la didactique de l'oral mettent l'accent sur la difficulté de son évaluation. En effet, pour J.-M Rosier (2002), les enseignants n'abordent pas de manière convenable l'enseignement de l'oral quant aux moyens de saisir la grammaire du français parlé, ce qui rend la tâche pénible d'évaluer les aspects de l'oral qui influencent les échanges langagiers dans le groupe classe (J.-M. Rosier, 2002 : 92). L'appréhension des enseignants face à

⁹ Cité dans APA PsycNET, AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2017.

Cf. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1999-10190-003>

Cf. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.91.1.29>

¹⁰ Cf. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

¹¹

Cf.

http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&catid=66:articles&id=221:interactions-et-classe-de-langue Consulté en 2014

l'évaluation de l'oral est due aussi au delà du nombre des apprenants qui les freine, au caractère de l'oral lui-même comme objet, comme le mentionne B. Maurer (2001) : « *la communication de l'oral serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation* » (B. Maurer, 2001 : 64).

Ceci dit, une tâche qui n'est pas évaluée, ne motive pas l'apprenant à s'investir dans un processus d'apprentissage. B. Maurer (2001) expose une approche qui « *place au cœur des apprentissages certains actes de parole jugés importants dans la réussite de la communication orale* » (B. Maurer, 2001 : 64).

Ce qui va permettre selon le même auteur de maitriser les moyens linguistiques et métalinguistiques qui rendent possibles leur accomplissement en fonction des situations et des intentions de la communication orale. Or, la question que nous nous posons est quel oral évaluer ? En fonction de quels critères ? Est-ce en fonction de l'oral de l'enseignant lui-même ? Ou de l'oral individuel de chaque apprenant relatif à sa propre identité, sa culture, son expérience personnelle, sa manière d'articuler, etc. ?

L. Lafontaine (2001) constate que les enseignants utilisent deux registres de langue. Pour l'évaluation sommative, il s'agit de pratiques langagières formelles avec un registre de langue standard lors des situations de communication, mais au sein des activités formatives comme dans une situation de communication spontanée en classe telle que la discussion, le registre de langue favorisé est plus familier.

Lors des activités proposées par les enseignants telles que les discussions, les débats, etc., les pratiques se veulent formelles suivant un registre de langue standard et une méthodologie classique, alors que l'on demande aux apprenants l'utilisation d' « *une variété de la langue, celle de l'école et de la société, qui n'est évidemment pas la leur* » (L. Lafontaine, 2001 : 176).

L'auteure constate qu'en réalité « *la référence utilisée était une langue proche de la langue écrite et que les enseignants exigent un travail précédent ou accompagnant l'exposé oral [s'attendant] ainsi à ce que l'élève (s'exprime en texte écrit) à l'oral* » (L. La Fontaine, 2001 : 177).

Cette même auteure avance qu'apprendre une pratique orale spontanée, individuelle est en relation étroite avec l'utilisation d'un registre « *nécessaire pour fonctionner de manière adéquate en société, il faut partir de la façon dont ils s'expriment [dans] leur langage familier, voire populaire* » (L. Lafontaine, 2001 : 178).

L'oral et ses variétés ne sont évalués qu'à travers le support écrit représentatif de la norme. Et de ce fait, tout ce qui s'en éloigne est perçu comme erreur à corriger. Selon notre propre expérience, nous avons constaté que les étudiants ont une difficulté de se libérer des pratiques langagières normées selon un standard de langue écrite. Les apprenants s'expriment dans la langue française comme s'ils lisaient dans un livre. Ce qui explique une forme de « blocage » quant il est question de s'engager dans une discussion et de préférer le mutisme à la prise de parole.

6.4. Évaluer la compétence orale

L. Porcher (1995) affirme que l'apprenant qui n'arrive pas à décoder voire déchiffrer un message oral reçu se retrouve dépourvu de compétence de réception, ce qui le met dans une situation d'« insécurité linguistique ». Mais dans le domaine de l'évaluation, pour C. Veltcheff et S. Hilton (2003 : 80), la compétence « écouter » est marginalisée dans les pratiques de classe.

Cependant, E. Alrabadi (2011) trouve que produire correctement des sons permet une production appropriée du sens. Puisqu'en acquérant une prononciation proche de celle d'un natif dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant arrive à être compris sans difficulté ou ambiguïté. E. Alrabadi (2011) estime que les aspects phonétiques sont à placer au premier rang pendant l'enseignement/apprentissage d'une compétence orale.

A partir des recherches effectuées dans la didactique de l'oral, il existe deux types d'évaluation dans le processus enseignement/apprentissage de l'oral :

- L'évaluation immédiate, où l'enseignant contribue au cours des échanges en faisant des reprises ou des reformulations. F. Desmons et al. (2005 : 32) répertorie cinq modalités verbales pour ce type d'évaluation, à noter « l'évaluation positive directe », « l'évaluation positive indirecte », « l'évaluation négative indirecte », « l'évaluation négative directe » et « l'absence d'évaluation ».

- L'évaluation différée : où l'enseignant garde une distance par rapport aux échanges entre apprenants et lui-même. Il peut éventuellement organiser l'évaluation avec toute la classe. Il ne faut interrompre le locuteur sauf si la communication est face au mur. Ce type d'évaluation permet aux apprenants eux-mêmes de repérer et corriger leurs expressions erronées, les interpréter mais aussi une auto-évaluation qui rend possible de se situer par rapport au groupe en s'inscrivant dans une démarche d'auto évaluation. L'enseignant veillera à ce que les jugements quels qu'ils soient, soient nuancés afin d'éviter toute négativité qui pourrait décourager les interlocuteurs mais bien au contraire, les motive en instaurant un climat de confiance face à l'apprentissage sans lequel ils ne pourront évoluer. Si l'oral est un moyen et objectif à part entière en classe de langue, il devient dès lors objet et outil d'apprentissage.

De ce fait, s'intéresser davantage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication pourrait enclencher l'autonomisation des apprenants à l'oral. Pour ce faire, nous avons choisi d'explorer, voire exploiter un outil de travail afin de l'adapter aux besoins des apprenants, et des exigences de l'époque. Le roman graphique pour développer des compétences orales à travers la discussion, se placerait au centre du travail de recherche que nous comptons effectuer.

7. L'échange langagier

Plusieurs recherches en didactique de l'oral affirment que la mise en place d'un dispositif d'échanges verbaux raccordés à des séquences d'apprentissage permettrait à l'usager de la langue d'apprendre à développer sa parole et ainsi, sa pensée.

D. Noyé et J. Piveteau (2005) encouragent l'utilisation des supports écrits afin de stimuler la réflexion. Le roman graphique au-delà de son principe illustré est aussi un support écrit. Pour D. Noyé et J. Piveteau (2005), un support écrit peut renforcer la production de commentaires autour d'un thème traité en incitant l'inspiration là où les apprenants manquent de connaissances du sujet exploité. Ces auteurs soulignent que la création de petits groupes de travail en classe encourage l'expression verbale des apprenants qui ont peur des jugements de leurs pairs. Ils ajoutent d'autres critères qui œuvrent dans ce sens : tels ceux de distinguer les silences observés, savoir accueillir la parole des autres, utiliser les questions requises (pour l'enseignant) afin de ne pas freiner les échanges, soutenir les questionnements des étudiants ainsi que la participation à partir de techniques diverses telles que les déclarations, les

reformulations, etc. tout en gérant le reste du groupe classe qui hésite à produire à l'oral. Dans tout échange en classe, l'apprenant se base sur sa propre expérience de vie, ses compétences antérieures en puisant dans tout ce qui l'entoure avec un savoir-faire et savoir être sur lesquels il s'appuie pour participer en société ou en classe. Il va user de la langue (ici le français langue étrangère) pour décrire ce qu'il va énoncer, donner ses impressions, ses appréciations, commenter, etc. J. Duverger ajoute que « *Les productions personnelles des apprenants servent plus facilement de « levier de paroles » et sollicitent par la même occasion le côté affectif des apprenants* » (J. Duverger, 1996 : 46).

Les activités autour de la langue cible seront établies pour faire parler et réagir en interaction, comprendre à l'oral, conserver la cadence en échangeant en continu, etc. L'apprenant en tant que « *décideur* » par le biais de sa participation active réfléchit aux questions posées par l'enseignant en essayant de fournir un élément de réponse en coopération avec ses pairs, ce qui devrait encourager le groupe-classe à poser des questions à leur tour. En parallèle, l'enseignant en « *guide* » pourrait aider l'apprenant à mesurer son degré de compréhension en lui faisant réaliser et corriger ses propres erreurs.

Au-delà de la notion même de « *guide* », G. Zenaïdi¹² dans son article *Apprendre par les pairs : quand l'apprenant devient partenaire*, mardi 12 janvier 2010, donne le statut de « *partenaire actif* » du dispositif d'apprentissage à l'apprenant qui ne doit plus être considéré comme simple consommateur d'un savoir. L'apprentissage par les pairs étant une approche qui a été expérimentée dans différents domaines où l'on a observé une réelle amélioration du niveau des apprenants : à titre d'exemple le *Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, de l'Université d'Ottawa* qui fournit une définition des plus intéressantes : « *C'est une méthode qui consiste en une série d'activités permettant aux participants de partager leurs expériences, vision et connaissances par rapport à un problème préalablement défini* ».

Un partenariat s'installe donc entre l'enseignant (expert/guide/partenaire) et les apprenants (copartenariat/coopération/négociation et coconstruction des connaissances).

G. Zenaïdi (2010) explique que ce type d'apprentissage permet aux apprenants :

¹² Gamra Zenaïdi enseignante d'anglais tunisienne, poétesse et écrivaine est la fondatrice et présidente de l'association « Aide-moi à Apprendre ». Elle est très active sur le site de Formation et Culture Numérique THOT CURSUS.

- d'acquérir de nouvelles connaissances à travers l'essai-erreur ;
- de renforcer l'esprit d'entraide et de collaboration ;
- d'apprendre par eux-mêmes et de développer une certaine indépendance ;
- d'amener les enseignants à remettre en cause leurs méthodes d'enseignement, les revisiter, les améliorer afin de les adapter au public et aux situations d'apprentissage ;
- de consolider/construire des relations socio-motivationnelles et d'améliorer leurs capacités de communication et de leadership.

Nous pensons qu'installer ce type d'enseignement permettrait à bon escient la mise d'introduire le roman graphique afin d'observer ultérieurement à travers les différents dispositifs mis en place, l'évolution des pratiques langagières en classe.

Le roman graphique regorge de matériaux authentiques et c'en est un fait. Nous pensons alors que son utilisation qui mobilise l'affectivité des étudiants apprenants -notion que nous considérons intégrante de la motivation- pourrait éventuellement créer une communication authentique afin de développer les actes de paroles.

8. Le développement de l'oral

Le discours oral qu'il soit dialogue, monologue, prend l'aspect formel, informel, direct ou autre qui se manifeste dans toutes les activités humaines. Tous ceux qui ont travaillé sur le discours oral savent que tout locuteur est prédisposé à rencontrer des problèmes d'ordre lexical, sémantique, syntaxique, stylistique ou autre. L'intérêt scientifique pour ce type de discours est récent car seul l'écrit a été considéré comme digne d'être analysé (M. Sandré, 2013). À partir de ce constat, l'élargissement des techniques qui permettent le recueil de données orales a rendu possible l'analyse précise de ce type de discours. Cette perspective permet d'amorcer l'évolution des outils utilisés pour pouvoir aborder les discours oraux. Ces derniers obéissent à des règles linguistiques, discursives et culturelles.

Dans la méthode d'enseignement ESOL (*English for Speakers of Other Languages*), il est question de développer des activités autour de bandes dessinées (Comics books, romans graphiques, etc.). Les recherches aux États-Unis démontrent que les romans graphiques peuvent être considérés comme un outil parfait pour l'apprentissage et la pratique de la langue anglaise. Selon ces mêmes recherches, chaque page de trois, quatre panneaux permet l'accès à un monde. Les étudiants qui possèdent des compétences limitées en lecture ou en expression orale ne sont pas aussi submergés par la taille d'un roman graphique que celle d'un livre en

prose. Pour nous, l'avantage est que les romans graphiques ne nécessitent pas des phrases longues ou des paragraphes pour communiquer une histoire. Seuls quelques mots ou des images suffisent pour que les personnages révèlent leur histoire.

Jennifer Brunk¹³ enseigne l'espagnol et l'anglais comme seconde langue à l'université (public de plus de 20 ans). Elle confirme que l'utilisation des romans graphiques avec des étudiants espagnols de niveaux hétérogènes, fait qu'ils apprécient les activités autour. Les romans graphiques se prêtent efficacement à l'apprentissage d'une langue étrangère. Lors de l'analyse des interventions des étudiants, nous pensons que l'observation de résultats positifs pourrait se concrétiser à travers :

- La prise en charge de la langue et la création de contextes auxquels est associé : un paramètre, des objets, des personnages qui montrent l'émotion et l'action. Ce qui contribue à la compréhension.
- La langue est construite entièrement sous forme de dialogues ce qui rend la langue plus accessible.
- La langue utilisée dans le roman graphique est réaliste se rapprochant le plus de la langue parlée.

Dans le cadre de notre recherche, nous estimons qu'il faut toujours interroger le discours oral et s'interroger sur le discours lui-même au-delà du sens qu'il véhicule.

À cet effet, C. Bourguignon (2008) avance une démarche d'apprentissage avec « *le scénario d'apprentissage-action* ». Pour elle,

« Impliquer les apprenants-usagers de langue dans une action, revient à définir une situation d'apprentissage qui les amène à analyser la situation dans laquelle ils vont devoir utiliser la langue pour en déduire les connaissances dont ils auront besoin, plutôt que d'appliquer des connaissances dans des tâches proposées. Il s'agit de passer d'une logique d'optimisation des connaissances, « toujours plus », à une logique d'adéquation, « toujours mieux », le « mieux » n'excluant pas le « plus », bien évidemment. Il faut qu'à la fin d'une séquence d'apprentissage, l'apprenant soit amené à prendre une décision par rapport à un problème posé en utilisant la langue de manière à la fois correcte et pertinente. » (C. Bourguignon, 2008 : 40-48)

¹³ Jennifer Brunk est professeur d'espagnol et d'Anglais à The English department, Valencia college-Est and West Campus, Orlando, FL.

C. Bourguignon (2008) propose une démarche d'apprentissage basée sur une série de tâches communicatives reliées les unes aux autres. Il ne s'agit point de construction de situations-problèmes pour tester la maîtrise des connaissances acquises, car la solution ne peut être unique mais plutôt d'une décision d'action qui s'ouvre sur des suites imprévisibles. En effet, « *des facteurs humains viennent interférer avec les décisions à prendre.* » (C. Barbier, 1996 :152)

Il est important de souligner que notre objectif premier est de favoriser la stimulation des échanges langagiers guidés pour une co construction du discours oral en classe. Par conséquent, à travers l'observation d'une éventuelle évolution animée par des activités autour de l'oral, nous pourrions dans un deuxième temps, nous prononcer sur le développement du français oral des étudiants de 3^{ème} année licence de français.

Conclusion

À travers toutes les recherches effectuées sur la communication orale, il a été prouvé qu'elle active la réflexion de tout apprenant qui s'y engage. Au sein du dialogue structuré, l'apprenant produit peu à peu du sens et approfondit sa compréhension, ainsi, il arrivera à acquérir un nouveau regard sur son propre discours. L'enseignement de l'oral en tant que code distinct de l'écrit, devient prioritaire puisqu'il œuvre dans la construction de l' « identité langagière »¹⁴ chez tout apprenant. Ce qui lui permettra à long terme de voir sa situation personnelle, universitaire et sociale/ professionnelle évoluer.

¹⁴ Questions de communication, Cf.<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P2pYBn5L1hAJ:https://questionsdecommunication.revues.org/7920&num=1&hl=fr&gl=dz&strip=1&vwsr=0>

Chapitre III

La centration sur l'apprentissage visuel

Chapitre III

La centration sur l'apprentissage visuel

Introduction

La didactique des langues a mis sur un piédestal l'image qui est susceptible de faire appel à l'imaginaire et plus spécifiquement l'affectif de tout apprenant. Le visuel possède donc cette aptitude à véhiculer du sens (J. Martine, 2005). Du fait de sa place de choix dans l'espace méthodologique de l'enseignement des langues, elle est considérée comme outil efficace à l'apprentissage de la langue étrangère.

L'université propose un apprentissage de la langue écrite ou orale en se basant sur des outils qui sont pour la majorité isolés de l'univers de référence dans lequel l'apprenant (étudiant) puisse trouver sa place. Or, tout enseignement pour qu'il soit réussi nécessite la mise en place d'un dispositif didactique adapté aux besoins de la classe.

Nous nous proposons dans ce chapitre de soulever le traitement du visuel dans l'apprentissage d'une langue étrangère en examinant le rapport langage/visuel. Notre interrogation n'étant pas d'observer uniquement l'impact de l'image au sein de l'apprentissage, mais d'observer le « visuel » en association au « dialogues et texte » écrits. Nous essayons de déployer l'éventail des différentes recherches effectuées autour du sujet et qui proposeraient les possibilités de son utilisation en classe pour d'éventuelles réussites tant au niveau professionnel que social de l'apprenant.

1. Le visuel, source d'apprentissage

Le site *Guide et Stratégies d'Études*¹ est actif depuis 1996. C'est un service public d'enseignement qui aide les apprenants à réussir. Il a reçu plus de 10,4 millions de visiteurs en 39 langues en 2011. Dans ce qu'il énonce, la perspective visuelle/ spatiale dans l'apprentissage constitue le principe d'organisation où les apprenants sont à l'aise dans un espace bien ordonné et élaboré et où chaque objet est à sa place de façon harmonieuse. Ainsi, grâce à un esprit intuitif d'équilibre et de réalisation, les apprenants travaillent avec des images miroir et des images rotatives en s'efforçant de mettre de l'ordre en construisant, arrangeant, en codifiant les couleurs, etc.

¹ "[Guides et Stratégies d'Études](http://www.studygs.net/francais/visual.htm)" *Study Guides and Strategies* a été créé par Joe Landsberger comme service public et éducatif. Traductions par Massamesso Sokoyou, Christophe Touzelet, Virginie (Gini) Sanchez, et Valérie Roy. Cf. <http://www.studygs.net/francais/visual.htm>

Ce même site avance suite à des observations et expérimentations du terrain que :

- ceux qui apprennent de façon visuelle/spatiale voient les choses « dans leur ensemble » qu'elles soient simples ou compliquées. Ils sont très forts pour les vues d'ensemble et les résumés.
- l'importance de la propre présentation des apprenants (vêtements, propreté, gestes) en relation avec celle observée sur les supports visuels qu'ils ont en face. Ils sont tellement absorbés par ce qu'ils voient qu'ils ne sont pas distraits par ce qui les entoure, ce qui leur permet une meilleure concentration sur le support visuel.

Le site *Guide et Stratégies d'Études* offre des stratégies pour apprendre à :

- se concentrer sur les besoins de la classe en matière d'apprentissage en échangeant avec l'enseignant pour comprendre et appliquer ses objectifs en situation.
- réclamer des moyens perfectionnés et nouveaux : se servir de nouveaux matériels : Tablettes, I phone, I pad, Smart phone, Laptop, etc. Ne pas hésiter à se servir de feuilles et d'utiliser des indices visuels et des points de repère plutôt que des étapes séquentielles (verbales).
- chercher les dimensions visuelles/spatiales dans ce que l'apprenant étudie.
- chercher des études indépendantes et flexibles : apprendre de façon active.

Ce même guide propose de prendre des habitudes en étudiant. Il propose de :

- toujours avoir une vue d'ensemble des choses, surtout en étudiant les éléments ou les détails.
- fermer les yeux pour avoir une « idée » ou pour visualiser les éléments lorsqu'on essaie de se souvenir de certaines choses, afin de s'en souvenir facilement. On peut aussi avoir une sorte de « cartes » qui comportent peu d'informations afin de pouvoir imaginer les détails et les idées.
- une fois la notion assimilée, s'entraîner en appliquant les données à de nouvelles situations ou apprendre de façon progressive au lieu de faire les exercices habituels, ce qui stimulera la durée de l'attention.
- utiliser des projections de la pensée ou des projections d'idées afin d'organiser l'écrit pour visualiser des idées, leur relation, leur suite et les conclusions.

- trouver des idées originales (de génie) en utilisant les illustrations : projections de la pensée et des exemples.
- chercher d'autres sources de matériel visuel : vidéos, présentations de PowerPoint, graphiques, plans, etc.

En utilisant la technologie dans la lecture des romans graphiques –il s'agit de fichiers PDF téléchargeables-, le *Guide de Stratégies d'Études* offre dans la rubrique « *Apprendre de façon visuelle/spatiale* » une approche qui fait profiter des éléments visuels en localisant les données. Pour ce faire, les apprenants peuvent profiter des touches de l'ordinateur pour repasser dans les séquences rapidement où ils peuvent faire leurs propres programmes intermédiaires au lieu de rapports écrits et développer en échangeant avec les autres pour comprendre les nouvelles données.



Figure 1 : Apprendre de façon visuelle/spatiale²

Tout apprentissage est un processus qui s'accomode de certaines étapes. Néanmoins, il est impossible à réaliser si l'on ignore : la capacité d'apprendre de tout un chacun, la méthode employée jusque là et qui permet la réussite, la connaissance du sujet à explorer ou l'intérêt porté à l'apprentissage.

Le Guide de stratégies d'études propose des questions que tout apprenant devrait se poser pour faciliter l'apprentissage. Ainsi, elles seront résumées dans le tableau suivant :

² Cf. Guide de Stratégies d'Études

| | |
|---|---|
| <p>Commencez par le passé:</p> | <p>Comment appreniez-vous par le passé et quelle expérience en gardez-vous? Aimiez-vous lire? Résoudre des problèmes? Mémoriser? Réciter? Interpréter? Vous adresser aux gens? Saviez-vous comment résumer? Vous posiez-vous des questions sur ce que vous aviez appris ou révisé? Étiez-vous en mesure d'identifier les accès aux informations de diverses sources? Étudiez-vous seul, en groupe? Aviez-vous besoin de plusieurs brèves séances d'étude ou des séances plus longues? Quelles étaient vos habitudes d'études? Comment ont-elles évolué? Quelles sont celles qui ont le mieux fonctionné? Et les pires? Quel est le meilleur moyen de retransmettre ce que vous avez appris? Par un test écrit, un examen trimestriel, un examen oral?</p> |
| <p>Et aujourd'hui?</p> | <p>A quel degré êtes-vous intéressé par ce que vous appreniez? Combien de temps devez-vous mettre pour apprendre le sujet en question? Qu'est-ce qui concourt à mieux renforcer votre attention? Les périodes d'études sont-elles propices au succès? Que pouvez-vous contrôler, et qu'est-ce qui est en dehors de votre contrôle? Pouvez-vous changer ses conditions afin de parvenir au succès? Qu'est-ce qui vous empêche de vous consacrer à ce que vous apprenez? Avez-vous un plan? Votre plan prend-il en considération votre expérience passée et de votre style d'apprentissage?</p> |
| <p>Interrogez-vous sur votre méthode d'apprentissage et le sujet de vos études</p> | <p>Quelle est la signification du titre ou du thème faisant l'objet de votre étude? Quels en sont les mots clés mis en exergue? Est-ce que vous les comprenez? Que savez-vous déjà à propos de ceux-ci? Est-ce que vous connaissez des sujets se rattachant à l'objet de vos études ou au thème étudié? Quelles sont les ressources et les informations qui peuvent ou pourront</p> |

| | |
|-------------------------------|---|
| | <p>vous aider?</p> <p>Devez-vous vous appuyer sur une seule source d'information (un livre par exemple) pour vous informer?</p> <p>Allez-vous avoir besoin d'autres sources d'informations?</p> <p>Pendant que vous apprenez, est-ce que vous vous posez la question de savoir si vous comprenez ce que vous étudiez?</p> <p>Devez-vous aller vite ou ralentir?</p> <p>Si vous ne comprenez pas, est-ce que vous interrogez à savoir pourquoi?</p> <p>Est-ce que vous faites des pauses pour vous résumer?</p> <p>Est-ce que vous faites des pauses pour vous demander si cela est logique?</p> <p>Est-ce que vous faites des pauses pour vous évaluer (être en accord ou en désaccord)?</p> <p>Est-ce que vous prenez le temps de réfléchir sur votre démarche d'apprentissage?</p> <p>Est-ce que vous avez bien fait?</p> <p>Que devez-vous changer pour mieux faire?</p> <p>Est-ce que votre stratégie coïncide avec votre méthode de travail; vos forces et vos faiblesses?</p> |
| <p>Passez en revue</p> | <p>Êtes-vous dans les meilleures conditions possibles?</p> <p>Avez-vous suivi de façon continue et attentive? Est-ce que vous avez été discipliné?</p> <p>Avez-vous réussi?</p> <p>Avez-vous souligné votre succès?</p> |

Ce tableau est extrait de « métacognition », une notion inventée par Flavell (1976), et améliorée par plusieurs auteurs à ce jour.

Afin d'observer une progression des étudiants en compréhension et production orales, nous pensons que les apprenants devraient plus souvent s'interroger et réévaluer leurs motivations durant le cursus universitaire.

Pour Imel Susan, coordinatrice de *Guidelines for Working with Adult Learners*³, les étudiants en tant qu'apprenants adultes doivent apprendre à :

- être autonomes.

³ Cf. <https://www.ericdigests.org/1995-2/working.htm>

- utiliser leurs connaissances et expériences antérieures qui peuvent servir de ressources pour leurs études.
- être fréquemment affectés par leur besoin de savoir ou vouloir faire quelque chose.
- avoir une orientation d'apprentissage centrée sur leur vie, tâches, ou problèmes par opposition à une orientation de sujet-matière.
- être généralement automotivés (intérieurement/intrinsèquement) pour apprendre par opposition à une obligation, ou être sujets à des forces externes ou extrinsèques.

2. Le visuel comme outil d'apprentissage

Abraham Moles (1981) se plaint que l'image « *viene en plus du texte* » qui reste dominant. L'image est un complément qui décore et n'existe que pour illustrer ce que dit le texte. Il n'existe qu'une pédagogie par l'image et non une pédagogie de l'image depuis longtemps. Appréhender alors l'image en lui donnant un rôle autre que celui d'illustration fait qu'elle devienne objet d'étude.

Ainsi, l'image va se placer au même rang que la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Il est question de l'interroger pour qu'elle éduque le regard. Ainsi le regard éduqué peut à son tour regarder l'image. Elle n'est plus considérée comme support d'apprentissage, mais comme objet d'analyse qui suscite des observations, des hypothèses, une construction du sens (S. Ardon, 2002). En effet, la maîtrise de la trilogie « écrit, oral, image » devient l'une des priorités de l'école.

Nous savons pertinemment que l'image permettrait la coalition entre le domaine du visible (celui de la sensation) et celui de l'intelligible (la réflexion). Elle constitue le principe dynamique pour accéder à la réalité qu'elle reproduit. Ainsi, faire parler l'image se fait par l'intermédiaire d'une langue afin qu'elle puisse sortir de son mutisme. M. Sadoski et A. Paivio (2004) développent la théorie DCT : The dual coding theory of reading) en avançant que la lecture est une fonction à trois constructions : Le décodage, la compréhension et la réaction. En d'autres termes, ce qui est appris verbalement s'inscrit dans la mémoire verbalement, et ce qui est appris non verbalement s'inscrit en tant que fonction de l'information non verbale.

A. N. Hibbing et J. L. Rankin-Erickson (2003) racontent l'histoire d'un jeune étudiant nommé Teyen qui était confus par une phrase dans une histoire (information verbale) où il était question de chenille. Teyen était dans l'incapacité de construire une image mentale d'une personne vendant un insecte qui se transformerait en papillon jusqu'à ce que l'enseignant lui

montre une photo (information non verbale) de la situation en question. Le processus référentiel associant l'information verbale à l'information non verbale aide Teyen à développer la construction mentale appropriée pour comprendre le texte. La paire mots-images produit un effet de synergie dans plusieurs contextes.

L'apprentissage visuel ou l'alphabétisation visuelle⁴ est la lecture qui opère dans la conjonction des textes et des images, ce qui exige des compétences de lecture traditionnelles aussi bien que la capacité de lire des cadres, des bulles de discours et d'autres nouvelles caractéristiques ou fonctions graphiques (K. Monnin, 2010). Les étudiants ont besoin d'y avoir accès ainsi tant avec les différentes publications de romans graphiques qu'avec l'alphabétisation visuelle pour être mieux préparés aux demandes du 21^{ème} siècle. Ce qui exige l'interprétation, la négociation et la construction du sens, voire des significations de la part des étudiants/lecteurs. L'agencement de ces exigences procure à son tour la capacité d'interpréter le monde. Les romans graphiques fournissent le moyen/outil idéal pour l'acquisition des compétences écrites et orales à développer en classe (C. Gillenwater, 2009).

Malgré la nature prolifique d'images visuelles, C. Gillenwater (2009) avance que « *teach a one-dimensional concept of literacy, while students learn to negotiate their out-of-school experiences with images via ...personal trial and error, peers, and from the media itself.* » (C. Gillenwater, 2009: 33)

Il affirme que bon nombre d'enseignants continuent à utiliser le texte traditionnel et enseignent un concept unidimensionnel d'alphabétisation, tandis que les étudiants apprennent à négocier leurs expériences extrascolaires avec des images via leur propre vécu et leurs erreurs, avec leurs pairs et des médias eux-mêmes (C. Gillenwater, 2009).

Parce que le texte graphique ne décrit pas ce qui se passe en illustrations, il exige un niveau sophistiqué d'alphabétisation du lecteur (C. Gillenwater, 2009). Le dialogue ainsi que des éléments littéraires complexes comme le symbolisme, des informations visuelles et des thèmes sont tissés entre le texte et les images présentés sur la page du roman graphique; le lecteur doit synthétiser ces éléments pour comprendre l'histoire racontée.

Les lecteurs sont entraînés dans la narration qu'offre le roman graphique dans leur propre conception visuelle et impriment la langue qui exige de ces mêmes lecteurs l'utilisation de

⁴ L'alphabétisation visuelle, en anglais The visual Literacy.

l'imagination et de l'inférence. Les apprenants incorporent le texte, les images, les expressions des visages, la progression de panneaux, la couleur ainsi que le bruitage (onomatopées) pour trouver une signification ou la signification.

J.B. Carter (2007) a identifié trois procédés qui permettent aux apprenants d'aborder un roman graphique : à travers une approche pluridisciplinaire comme ressource complémentaire à l'enseignement habituel, et le recours en théorie à des zones de contact où différentes cultures se chevauchent, ce qui permettra de soulever des questions à caractère social.

Le défi s'instaure alors entre enseignants et apprenants pour un examen critique des multiples questionnements autour de différents points de vue afin de dialoguer avec autrui. A travers ces optiques, le roman graphique vient appuyer l'apprentissage autour des questions sociales et le développement d'une opinion personnelle sur la justice par exemple.

Notre recherche s'appuie sur le roman graphique qui lui, est une association d'images et de fragments textuels (dialogues). En se basant sur le visuel comme premier support appuyé du texte, nous interrogeons le rôle qu'il puisse avoir dans le cours de *compréhension et expression orales* du français langue étrangère à l'université quant à sa spécificité et sa participation efficiente.

2.1. L'image didactisée

L'observation de l'intérêt porté par les étudiants aux supports visuels nous fait remarquer à quel point ils se plaisent à discuter entre eux et avec l'enseignant des représentations graphiques en essayant de dégager du sens. Mieux encore, ils utilisent des mots qu'ils puisent directement dans leur répertoire (avec les moyens de bord en faisant fi des erreurs de structures, de prononciation, etc.) afin de s'approcher le plus possible de ce qu'ils veulent « dire ».

M. Tardy (1975) identifie quatre fonctions dans l'analyse du rôle de l'image dans le cadre de la didactique des langues :

- Fonction psychologique de motivation,
- Fonction d'illustration et de désignation. L'image associe la représentation imagée du concept à l'objet désigné.
- Fonction inductrice. L'image invite à décrire, à raconter son contenu.

- Fonction de médiateur intersémiotique. L'image constitue le point d'attache de deux systèmes linguistiques : La langue source (langue maternelle) et la langue cible (langue étrangère).

F. Demougin (1999) a retravaillé sur un plan ethno-socio-culturel ces quatre fonctions dans une perspective communicationnelle. L'image narrative, puisqu'il s'agit ici du roman graphique va au-delà du support visuel, elle devient canal de transmission de la langue-culture, de règles conversationnelles, de pratiques sociales du langage, de représentations du monde, de conventions socioculturelles, etc.

Ainsi, nous rejoignons F. Demougin (2012) qui traite des caractéristiques de l'image. Elle met en avant cinq caractéristiques :

- L'image raconte une histoire en mettant en avant la fonction sociale et symbolique de celui qui raconte tout en réveillant la représentation et la symbolisation.
- Elle représente un document modélisateur efficace en ouvrant de nouveaux champs de perception en dehors des automatismes acquis en langue maternelle quant à la reconnaissance d'indices sémantiques multiples (linguistiques, non verbaux, socio-culturels).
- Elle révèle simultanément « les Autres » et son auteur mais aussi la conscience dominante des hommes de l'époque quant à leur regard porté sur le monde et leurs rapports aux autres. Sans pour autant être totalement subjective, l'image narrative est constituée par un nombre de déterminants externes (lecture analogique des images, compréhension de la logique narrative, connaissance de la langue, et placement fictionnel du spectateur). L'approche sémio-pragmatique (Odin 2000) du film par exemple a permis une « mise en phase » qui aboutit à une réaction affective positive, et de « déphasage » qui aboutit à une réaction affective négative, des réactions étant provoquées par le film. La compréhension ou la construction du sens va donc être indiquée en rapport au degré de maîtrise de la langue étrangère.
- L'image narrative transmet aussi la culture légitimée officiellement (une culture reproduite ou dénoncée), que ce soit au niveau de mythes manifestes et latents, des stéréotypes dits ou non dits. Elle apparaît alors comme objet didactique particulier puisqu'elle met en valeur la pluralité des normes d'usage.

F. Demougin (2012) continue avec les critères de l'image pour dire :

- L'image permet de percevoir une langue dans tous ses états (verbaux et non verbaux), sans que le purement linguistique ne l'emporte nécessairement dans l'approche langue-culture. Le rapport de l'image au réel constitue « *l'existence d'un espace de référence où le sens dénoté peut s'épanouir à travers la dimension iconique de l'image liée à la dénomination et inductrice d'une fonction d'identification, de lecture commune du sens porteuse de consensus* » (F. Demougin, 2012 : 106).

Mais ouvre aussi dans la reconstruction du réel un espace symbolique qui voit se mêler des faits culturels aux valeurs connotées.

2.2. Le visuel et la classe de français

Nous pensons à la nécessité de retracer le parcours de l'utilisation de l'image comme outil didactique dans la classe de français langue étrangère.

A travers la pédagogie qui met en jeu des activités orales, celles de lecture, de travaux écrits, etc., le visuel s'est encastré dans l'enseignement du FLE. Il a pu trouver sa place au sein de multiples choix méthodologiques en proposant des formes diversifiées d'interactivité. La domination de la linguistique et de la psychologie behavioriste étant ébranlées, l'image est ramenée au devant de la scène didactique grâce à l'approche communicative. Ainsi dès 1974, S. Moirand et d'autres redressent la problématique de l'image dans toutes ses formes avec l'introduction d'une conception dynamique dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère.

Pour F. Demougin (2012), l'image a eu plusieurs statuts dans la pratique pédagogique :

- Celui d'un **facilitateur sémantique**, puisqu'elle permet un transcodage du sens étranger dans un sens iconique accessible. D. Coste (1975) l'explique en disant qu'« *elle parle d'elle-même sans détour. La bande magnétique peut faire entendre cat ou katze, l'image elle, bonne fille, atteste qu'un chat est un chat* » (D. Coste, 1975 : 6).

Et de ce fait, sur le plan théorique, l'image permet aux apprenants d'accéder à la compréhension des unités de la langue cible. Cependant, les formes de représentations mentales ne sont pas identiques pour tous les apprenants puisque l'image n'est pas universelle, ni monosémique. L'image sémantique a été remplacée par l'image situationnelle

qui met en évidence des traits de la situation d'énonciation et de ce fait, justifie des énoncés produits (P. Rivenc, 2000). Ceci dit, l'apprenant est amené à croire que le discours imposé est celui qu'il faut tenir. On revient à dire que ce qui est sollicité dans l'image reste la dimension référentielle.

- **Un stimulateur verbal :** la parole spontanée a besoin pour émerger, de la pluralité des lecteurs. L'image apparaît comme matériau didactique (F. Demougin, 2012) ayant pour fonction, celle de déclencheur verbal qui aide à l'expression orale des apprenants : plusieurs composantes, linguistique, socio-pragmatique et culturelle sont travaillées simultanément quand l'apprenant traite des éléments du langage de l'image, iconique et/ou iconographique (U. Eco, 1992).

- **Un révélateur :** L'image devient objet d'enseignement et non simple prétexte, polarisatrice de la réalité de la langue étrangère pour l'apprenant, elle est considérée comme le centre d'activation des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles (F. Demougin, 1999).

L'image œuvre culturellement pour s'ouvrir sur une identité collective. Le visuel est alors considéré comme outil didactique singulièrement efficient

« pour la mise à jour de l'entrecroisement des médiations stéréotypées par lesquelles l'homme se repère et s'identifie collectivement dans son rapport au monde. Mais au-delà, l'image va renvoyer celui qui la regarde à sa propre identité. Cela implique didactiquement, et c'est important, de s'intéresser à l'apprenant comme sujet singulier et pas seulement comme entité collective. » (F. Demougin, 2012 : 108)

Ce qui impose des tâches normées (ex : exercices de repérages des éléments d'une image) et d'autres non normées (ex : le jeu des associations libres à partir d'une image).

3. Comment utiliser le visuel en classe de langue

Lorsqu'on utilise un support visuel en classe de langue, F. Demougin (2012) distingue cinq « postures » (D. Bucheton & J. C. Chabanne, 1999) de l'apprenant qui :

- procède par une lecture dénotative, minimaliste. Au mieux, l'apprenant identifie les composantes élémentaires de l'image sans qu'il n'en établisse de lien cohérent. Le lexique de l'espace est prédominant. F. Demougin (2012) donne un exemple de consigne qui ne sollicite que la compétence linguistique : *Que vois-tu sur cette image ?*

- reste confiné dans l'histoire de l'image. Une lecture psychologique opère au sein d'une activité de description où l'apprenant la répète (paraphrase narrative). Il la répète soit en l'expliquant, soit en l'évaluant. Il ne fait que transposer verbalement. Pour F. Demougin (2012), on sollicite la triple compétence linguistique, socio-pragmatique et culturelle. Elle donne un exemple de consigne : *que comprends-tu dans cette image ?*
- doit donner du sens. L'image est lue symboliquement puisqu'elle ouvre le champ à l'interprétation en affirmant la dimension connotative. Au-delà de l'illusion de réalité, de la transparence référentielle, les émotions vont s'imbriquer à la lecture. Il s'agit donc d'une lecture personnelle où la sensibilité du regard particulier de l'apprenant prend part, puisée dans son propre vécu. F. Demougin (2012) révèle la sollicitation d'une double compétence linguistique et culturelle en proposant un exemple de consigne : *Que veut dire cette image ?*
- se sert de l'image comme prétexte pour une médiation personnelle. L'image est lue comme un signe. L'apprenant est acteur de son propre regard en relation avec l'image regardée qui elle-même est liée au monde. Ici, l'image provoque la réflexion personnelle et est envisagée comme stimulateur verbal ou facilitateur sémantique. F. Demougin (2012) évoque la compétence linguistique sollicitée en premier lieu mais ancrée dans l'activation d'un désir de parole qui la rend prolix et donne un exemple de consigne : *à quoi te fait penser cette image ?*
- Devient un lecteur expert analyste qui domine l'image. Pour F. Demougin (2012), cette forme de lecture est à l'opposé de l'approche instinctive ou réactive, elle suppose de vérifier des savoirs érudits plutôt que des savoirs parler et est rarement induite en classe de langue. F. Demougin propose un exemple de consignes : *rédige un commentaire composé de cette image.*

En synthétisant ces cinq postures, celles à avoir face au visuel sont décrites par F. Demougin (2012) comme suit :

1. On parle de l'image. → normée, cette posture est fréquemment demandée par l'enseignant et adoptée par l'apprenant.
2. On parle de et sur l'image. → normée, cette posture est fréquemment demandée par l'enseignant et adoptée par l'apprenant.

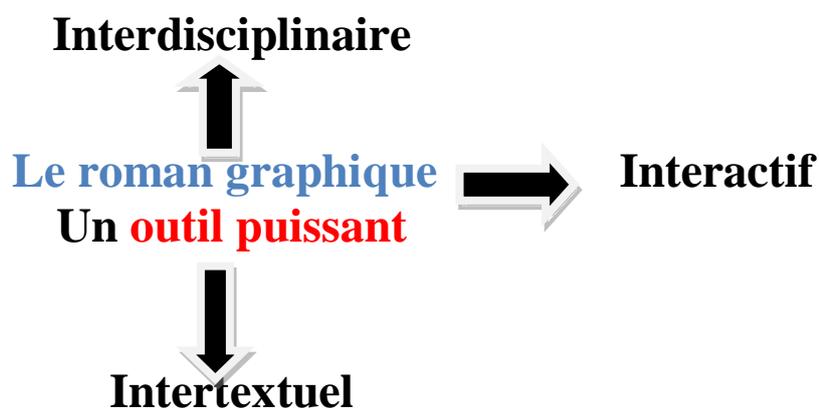
3. On parle sur et avec l'image. → cette posture rend l'apprenant capable de mêler discours attendu et regard personnel sans que l'un ne démantèle l'autre.
4. On parle à partir de l'image. → cette posture met en avant la singularité de l'apprenant en libérant une parole. Elle existe une fois les trois premières postures sont adoptées.
5. On vérifie des savoirs érudits. → cette posture ne relève pas d'une classe de langue.

4. Le roman graphique, un support multimodal ou simple texte visuel

Dans un communiqué intitulé « *Using Graphic Novels With Confidence* » à OLA⁵ Superconference, effectué le 31 janvier 2013, S. Robins⁶ avance que le roman graphique est à la portée de tous. Il le considère comme un « *outil* » pour :

- les apprenants de tous les niveaux d'apprentissage.
- les apprenants en difficulté.
- ceux qui apprennent une langue étrangère.
- les lecteurs qui ont des difficultés à visualiser ce qu'ils lisent.
- les lecteurs qui ont des difficultés avec la lecture ou l'apprentissage.
- les lecteurs de niveau avancé. « Bref », tout le monde.

Pour Scott Robins (2013), lire des romans graphiques encourage avec force l'habitude de la lecture pour le plaisir et motive les apprenants à lire indépendamment. Si les recherches autour du roman graphique stipulent qu'ils ont cette capacité de développer des compétences de lecture, alors qu'en serait-il pour celles de l'oral ? C'est ce que nous allons tenter de découvrir à travers notre recherche dans l'exploitation de ce support que nous considérons comme étant « multimodal », car interdisciplinaire, interactif, interculturel.



⁵ Ontario Library Association

⁶ <http://www.olasuperconference.ca/SC2016/speaker/scott-robins/>

4.1. Le roman graphique, un repère aussi visuel qu'écrit

Nous considérons dans notre recherche l'apport fécond du roman graphique pour l'apprentissage où l'objectif afin d'optimiser ce support, serait la mobilisation à la fois des connaissances sémiologiques et linguistiques.

Introduire un support qui contient du texte et des images pour des séquences d'apprentissage, permet de s'interroger sur le rapport entretenu entre l'iconique et le linguistique. Cependant, notre support en question ne contient pas de « *bande son* ». Il est observé dans le sens de « *texte visuel* ». Le roman graphique se trouverait alors au service d'un projet didactique, et dans notre cas, de la didactique de l'oral et des objectifs pédagogiques.

Notre problématique autour du roman graphique pour l'enseignement du français oral, s'ouvre sur la considération du texte visuel comme un lieu d'interactions entre différents interlocuteurs (conception intégrative et interactive).

Justement, l'apprentissage semble être favorisé par l'« *articulation* » texte/image (R. E. Mayer & R. B. Anderson, 1992). La construction du roman graphique propose une linéarité en termes de narration et de temporalité, structurées en un tout cohérent afin d'orienter la compréhension du sens ; pour finalement, l'utiliser à des fins didactiques, stimuler l'expression orale dans le but de développer des compétences langagières.

S.A. Wolf (2003) écrit concernant les livres d'images et les illustrateurs : « *They want to guide us in how to feel, and they use a number of pictorial elements including size, color, shape, and line as well as varying media and artistic styles to enhance the feeling. From the very first look at a book, you get a message about its content.* » (S.A. Wolf, 2003 : 234)

Pour lui, les livres avec des images nous orientent vers ce que nous ressentons et ils y œuvrent en utilisant des éléments picturaux qui incluent la taille, la couleur, la forme. Dès le premier regard porté sur ce type de support, un message est livré sur son contenu.

Le langage visuel est un langage aussi compliqué que celui écrit. Nous savons pertinemment que les apprenants ne sont pas préparés à interroger ce type de textes (visuels). Cependant, ils ont besoin d'être préparés à la masse d'images qu'ils rencontrent à l'intérieur comme à l'extérieur des classes de cours. S. Moline (2011) avait dit : « *We are all bilingual. Our second language, which we do not speak, but which we read and write every day, is visual.* » (S. Moline, 2011 : 9)

Il explique ainsi que nous sommes tous bilingues, car la seconde langue que nous ne parlons pas mais que nous lisons et écrivons chaque jour est visuelle.

Nous voulons mettre en avant les caractéristiques combinatoires de « textes visuels et écrits » associés à l'« idée » dans le roman graphique où les modes linguistique et visuel sont associés pour donner du sens. « *L'efficacité iconique tient [...] à sa position médiatrice ou polysensorielle, qui active et gouverne en nous plusieurs registres de sens* » (D. Bougnoux 1994 : 107).

De la combinaison écrit/visuel, on doit voir émerger un savoir que l'apprenant s'approprie par une reconstruction à partir d'activités proposées autour de contenus à assimiler.

Dans le roman graphique, il y a des planches (qui représentent les vignettes dans la bande dessinée mais sous une autre forme), une histoire, un espace, une temporalité, des personnages, des images « textualisées » contenant les dialogues de ces personnages, ou encore « la voix off », celle du narrateur. Comment prendre en charge toute cette énonciation afin de donner au tout une voix, l'oraliser par l'apprenant ?

En choisissant ce support, nous nous libérons « de l'encombrant mythe du document authentique qui parasite encore le paysage didactique. » (A. L. Foucher, 1998.)

Des recherches en sémiologie et en psychologie cognitive ont montré que certains présupposés tels que la facilité de lecture de l'image, la passivité du sujet exposé à l'image en essayant de la déchiffrer et qui circulent encore en didactiques des langues, ne sont pas recevables (F. Bresson, 1981 ; U. Eco, 1970 ; B. Thon & Al, 1993). Pour A.-L. Foucher (1998), l'image est une réalité matérielle qui possède une valeur figurative, celle-ci nous procure presque toutes les apparences ; elle est aussi considérée comme réalité esthétique et intellectuelle à valeur signifiante. Ses éléments visuels ne peuvent pas uniquement la définir, puisqu'il y émane l'affectif.

Comme nous le rappelle R. Donmoyer (1995), tout le savoir, l'apprentissage et la réflexion sont régis par une médiation symbolique. Les apprenants apportent du sens aux textes qu'ils étudient. J.L. Kincheloe et S.R. Steinberg (1996) définissent les textes visuels comme étant tout aspect de la réalité contenu dans du sens codifié. Dans la même optique, W. Gaudelli (2009) suggère que le sens codifié doit être déchiffré. A partir de ces réflexions, les apprenants peuvent voir n'importe quel support comme étant un texte ; l'important est comment ils conçoivent son fonctionnement. Les bandes dessinées ainsi que les romans graphiques sont des outils puissants pour l'enseignement ; ils encouragent les apprenants à

développer plusieurs compétences simultanément (J. Berkowitz & T. Packer, 2001 ; N. Frey & D. Fisher, 2004 ; T. Morrison, G. Bryan, & G. Chilcoat, 2002).

Ceci dit, étant un système de représentations du monde via cultures, l'image est lue à deux niveaux : celui de la dénotation (description) où les éléments qui la constituent sont reconnus et nommés ; et celui de la connotation (interpréter) où la lecture se fait symbolique rattachée à la configuration des différentes cultures. Ces deux niveaux de lecture circonscrivent indéniablement l'image dans une séquence d'apprentissage des langues étrangères. Se faisant, la lecture d'un texte visuel est affective et subjective tissée autour de la réalité et de l'histoire personnelle du lecteur, ainsi que de ses représentations (configurations du monde).

Nous appuyons les propos de A.-L. Foucher qui trouve que

« dans une mise en œuvre didactique, la polysémie et l'ambiguïté des images font peur car elles sont hors de contrôle. Les images, utilisées dans une séquence d'apprentissage, le sont donc avec précaution et doivent le plus souvent être au service du discours didactique qui, lui, se tient à l'écart de toute tentation stylistique, humoristique, etc. Le résultat est que, souvent, (...) les images pouvant dès lors perdre leur pouvoir de motivation, de captation de l'intérêt. » (A.-L. Foucher, 1998 : 13)

Ce qui nous amène à mettre au devant de la scène didactique le roman graphique où on peut instaurer cette forme d'équilibre entre le support d'apprentissage et le discours didactique.

A.L. Foucher (1998) dira à cet effet :

« Le rapport entre des images comme support d'apprentissage et le discours didactique doit être envisagé de manière autre que sous l'angle de la primauté absolue du discours didactique (au sens d'images au service de ce discours). Des images pauvres peuvent à coup sûr gâcher une mise en forme didactique astucieuse et innovante. » (A.-L. Foucher, 1998 : 14)

4.2. Qu'enseigne le roman graphique en classe ?

Il y a déjà une longue histoire avec les bandes dessinées en classe, avec de la réticence ou encore de la résistance à ce moyen utilisé dans le domaine de l'éducation, que ce soit de la part des enseignants ou des apprenants. Cependant, il y a en parallèle, une tendance grandissante à utiliser tous les outils utiles et disponibles pour faire développer des compétences dans l'enseignement/apprentissage. La bande dessinée est pourtant utilisée au sein de la classe dans certains paliers de l'enseignement (primaire, collège) dans l'apprentissage ou dans une variété de programmes extrascolaires. Nous estimons qu'à tous

les niveaux, le roman graphique pourrait aider les apprenants à analyser, synthétiser et absorber le contenu qui pourrait être difficile à assimiler.

Les grandes lignes du rapport de 2004 de PISA 2000⁷ arborent l'observation d'adolescents de 43 pays qui seraient soumis à la lecture de romans graphiques. La recherche a constaté que le niveau des étudiants qui s'engagent à lire était plus important que le contexte socio-économique, ce qui prédit une performance littéraire (C. W. Chun (2009). Les enseignants qui travaillent avec des étudiants marginalisés, et à l'accès limité aux ressources, pensent qu'ils peuvent nourrir un amour de la lecture pour éliminer ces barrières socio-économiques qui enfreignent une quelconque réussite. De plus, l'engagement persévérant et progressif des étudiants dans la lecture fournit une passerelle dans les groupes sociaux et les réseaux en classe, ainsi que la communauté et le monde à travers des cercles de lecture, des blogs, des groupes de chat et d'autres activités en ligne (C.W. Chun, 2009).

De par notre propre expérience d'enseignante au collège, au lycée et à l'université, il nous semble que les romans graphiques peuvent être utilisés pour enseigner plusieurs sujets et promouvoir différentes compétences. Il est généralement admis que le roman graphique ou la bande dessinée précisément revoie à l'idée de se distraire par opposition à d'autres supports qui font référence au travail et au sérieux. Cette idée qui persiste a tendance à entretenir une réticence des enseignants à adopter le roman graphique comme outil d'apprentissage dans l'enseignement. Or, le potentiel des romans graphiques est attesté et démontré depuis plusieurs années maintenant dans le processus d'apprentissage des langues étrangères à travers le monde.

De même, nous pensons que le roman graphique peut enclencher les mêmes effets sur les étudiants de licence de français.

4.3. Pourquoi utiliser le roman graphique en classe ?

Pour n'importe le lecteur, le roman graphique possède une nature purement graphique à laquelle sont associés des mots, des phrases, des dialogues. Il aide à fournir une pratique par le biais de séquences aussi bien concrètes que des transitions abstraites à travers les images à

⁷ Le projet PISA (Programme for International Student Assessment, en français : programme pour le suivi des acquis des élèves avec une évaluation tous les trois ans) est une enquête internationale menée depuis l'an 2000 par 58 pays sous l'égide de l'OCDE.

la place de mots écrits sans support visuel. La composante écrite d'un roman graphique peut être introduite une fois l'apprenant est prêt à relier « **les mots lus** » aux « **images vues** ». Le roman graphique pourrait aussi apporter une assistance à ceux qui ont un problème d'acquisition du langage quant ils lisent en leur fournissant des indices visuels pour le contexte du récit. Pour les apprenants qui ont un niveau plus avancé, le roman graphique contient toute la complexité d'un matériel « normalement » écrit qu'ils doivent décoder et comprendre, comme les jeux de mots, l'allitération (Ce serpent serpentant sans soulier est une allitération, repos et repas font gros et gras, ou encore Jeter feu et flamme, etc.), les métaphores, le symbolisme, un point de vue, le contexte, l'inférence, et aussi les structures narratives. Le roman graphique pourrait être un tremplin vers un travail écrit traditionnel (ex : les grands classiques) et plus complexe.

Dans son article « *The Multiple Media of Texts* », A. Wysocki (2004) offre une construction générale pour une lecture sérieuse en se basant sur des marqueurs réels afin d'aider les étudiants à utiliser des éléments visuels :

1. Citez les éléments visuels dans le texte.
2. Citez les relations entre ces éléments visuels.
3. Réfléchissez sur comment ces éléments et les relations entre ces mêmes éléments sont construites en fonction des différents auditoires, contextes et arguments.

A. Dallacqua (2014) suite à une interview effectuée par A. Gonzalez affirme que pour traiter d'un roman graphique en classe, il faut toujours commencer par des questions simples. Ceci met les étudiants dans une situation confortable, les stimulant ainsi à prendre la parole. Ils savent cependant, que lire un roman graphique se réalise suite à un processus différent. Il n'est pas juste question de lire les mots, mais prendre le texte dans son ensemble puisqu'il y a des choses dans le texte qui ne sont pas dites mais plutôt montrées à travers les images. Ce qui n'est pas lu dans le scénario, l'est dans le dessin ; les émotions qui ne peuvent être écrites sont dessinées. L'articulation du processus texte-image permet aux étudiants de comprendre le fonctionnement du roman graphique (A. Dallacqua 2014).

Jay Hostler étant un auteur et illustrateur de romans graphiques, est aussi maître-assistant en biologie à l'institut Juanita avait présenté une lecture publique intitulée : « *Sequential Smart: Teaching with Visual Narratives* » où il traite de l'utilisation des supports visuels en classe de langue. Ses œuvres avant-gardistes utilisées en classe à travers l'Amérique du Nord, encouragent les élèves à aimer la lecture tout en découvrant la science. Dans son repertoire de

romans graphiques, on retrouve *Clan Apis*, *The Sandwalk Adventures*, *Optical Allusions* et *Evolution: The Story of Life on Earth*. Son article « *Are Comic Books an Effective Way to Engage Nonmajors?* »⁸, fournit des données qui indiquent le rôle clé des textes visuels dans l'engagement et la formation des attitudes des apprenants à l'égard de la science d'une manière positive.

Un seul volet d'un roman graphique est capable de représenter la valeur des paragraphes dans un matériel écrit d'une manière agréable, efficace pour des lecteurs/apprenants débutants ou de niveau avancé.

5. L'empreinte du roman graphique sur les intelligences multiples et spécifiques

À cette époque caractérisée par l'hypertechnicité, l'émission des connaissances et la spécialisation à outrance, il s'agit pour le docteur Irampour⁹ d'apprendre à construire une « synthèse pédagogique » sur la base de données scientifiques. Il est question pour lui de penser un enseignement qui soit le plus naturel possible. Il donne trois conditions pour la réussite d'une formation de synthèse :

- La capacité pédagogique de réunir, d'harmoniser et d'organiser les connaissances, de partager avec les étudiants et de mobiliser les esprits autour des problèmes essentiels.
- La maîtrise par les enseignants des connaissances diversifiées indispensables à la construction de synthèse.
- Des recherches et expériences acquises sur le terrain.

Dans le domaine de l'affect, l'esprit est mobilisé et est davantage appelé à s'exprimer. Nous pensons que le fait de ne pas se focaliser sur la possibilité de produire des réponses erronées pourrait développer la créativité de la pensée, suscitant alors la production langagière.

L'enseignant peut intervenir en reformulant, ou en faisant reformuler tout ce qui est échangé en classe. Enclencher la parole des étudiants est un rituel à adopter pour chaque séance afin de développer des compétences multiples ainsi que la créativité de leur pensée en matière de

⁸ Cf. CBE-Life Sciences Education Vol. 10, Fall 2011.

⁹ Cyrus Irampour, Médecin, Psychiatre, Docteur en psychologie et en philosophie, président de l'université européenne des sciences et ressources humaines, ancien directeur d'enseignement à l'Université de Paris Nord a travaillé sur l'intelligibilité en libérant l'intuition propre des étudiants.

réflexion et d'interprétation. Nous rejoignons ainsi la démarche « *Project Zéro* »¹⁰ du groupe de recherche de *Harvard University* qui vise à consolider la capacité de réflexion et d'interprétation chez les apprenants dans le but de les voir développer leurs compétences orales. *Artful Thinking*¹¹ qui s'inscrit dans le *Projet Zéro*, aide les enseignants qui utilisent des œuvres d'art visuelles ainsi que la musique de manière à renforcer la réflexion des apprenants. Les objectifs de ce programme sont d'aider les enseignants à créer des liens entre des œuvres d'art visuelles et le programme d'études, ainsi que d'aider les enseignants à utiliser une forme artistique comme force pour développer l'organisation des pensées des apprenants. *Artful Thinking Palette* composée de six pensées qui renforcent les comportements intellectuels des apprenants, nous paraît appropriée à notre travail de recherche. Il s'agit pour l'apprenant de raisonner, d'explorer des points de vue, de mettre en avant la complexité, d'interroger et de faire des recherches, d'observer et de décrire, de comparer et d'établir des liens, comme l'indique la palette ci-dessous.



Figure 2 : Artful Thinking palette, http://pzartfulthinking.org/?page_id=2

¹⁰ Le *Projet Zéro* fut fondé par le philosophe Nelson Goodman à Harvard Graduate School of Education en 1967. C'est un solide programme de recherche qui s'est élargi pour inclure les enquêtes sur la nature de l'intelligence, la compréhension, la pensée, la créativité, la pensée interdisciplinaire et interculturelle ainsi que l'éthique. Il se déroule à l'échelle nationale et internationale où la grande partie de la recherche se produit dans les écoles, les entreprises, etc. en proposant des symposiums et des ateliers.

¹¹ Le programme *Artful Thinking* a deux grands objectifs : celui d'aider les enseignants à créer des connexions entre des œuvres et des sujets scolaires, et celui d'aider les enseignants à utiliser une œuvre artistique pour développer l'organisation de la pensée des apprenants.

Tous les chercheurs qui ont travaillé sur le roman graphique s'accordent à décrire son empreinte perceptible sur les intelligences multiples et spécifiques des lecteurs (C.W. Chun, 2009).

C.W. Chun (2009) a synthétisé leurs propos communs en les résumant comme suit :

Verbale/Linguistique : Que disent les personnages ou à quoi pensent-ils ? Il n'y a aucune limite à ce que les mots peuvent faire dans un roman graphique.

Visuelle/Spatiale : Les dessins des romans graphiques sont naturellement visuels. Placer les personnages dans des ensembles et des milieux encourage l'apprentissage spatial.

Mathématique : La bande dessinée et en particulier le roman graphique dans notre cas a une longue histoire avec le formalisme, qui a toujours impliqué des arrangements mathématiques de panneaux (disposition, taille, etc.).

Cinétique/ Corporelle : Que fait votre personnage ? Tous les dessinateurs à travers le monde attesteront les mouvements du corps et le dessin des expressions et traits de caractère. Les personnages ont souvent les expressions que nous pouvons avoir dans la réalité.

Interpersonnelle : Quels sont les personnages avec lesquels vous sympathisez ? Il y a des jeux de collaboration (pour comprendre l'autre par exemple).

Intrapersonnelle : Quel est l'humour de votre personnage ? À quoi il/elle pense ? Le roman graphique est riche en matière exploration de soi.

Naturaliste : Où votre personnage est-il placé ? Exploration de ses environs naturels.

Musicale/Rythmique : Les romans graphiques sont une narration très rythmée. Il y a répétition des panneaux et histoires fictives qui en découlent.

Les romans graphiques) regorgent de matériaux langagiers. Les utiliser en mobilisant l'affectivité des apprenants qui est un pilier de la motivation, pourrait permettre de créer une communication authentiquement naturelle entre pairs.

S. Witzigmann (2008) déclare que

« Les actes de paroles se développent. Aussi minimes que soient les capacités linguistiques des apprenants, de tels actes de paroles (exprimer sa propre opinion, donner des signes

d'accord et de désaccord, confirmer et encourager les autres...) semblent toujours possibles autour des productions artistiques. Les différentes approches de la discipline « art visuels » permettent de susciter des élocutions subjectives : l'individualité d'une œuvre permet à chaque apprenant d'y découvrir son propre accès. Se sentant ainsi touché, l'apprenant exprime son opinion positive ou négative et aborde un haut degré d'authenticité dans son propos. » (S. Witzigmann, 2008 : 193)

Pour S. Witzigmann (2008 : 189-196), exprimer sa propre opinion, ses ressentis, etc. serait possible pour l'apprenant s'il est exposé à une forme d'« art visuel » et ce, en déployant ses propres moyens linguistiques qui le rapprocheraient le plus possible d'une authenticité recherchée dans la production orale.

6. Du texte traditionnel au texte graphique

Utiliser un roman graphique faciliterait l'engagement en classe d'après les recherches américaines ainsi qu'une implication personnelle de la part des apprenants dans des tâches qui leur auraient été assignées traditionnellement à partir d'écrits où il y aurait peu ou pas d'images incluses. Le rapport de l'écrit à l'image pourrait donner un nouveau souffle dans des tâches traditionnelles (un écrit sans images).

Le rapport au livre en classe est souvent ennuyeux surtout quand l'apprenant manque de compétence en compréhension de l'écrit. L'apprenant ne saisit pas parfois toute l'atmosphère qui règne autour du roman en prose. Les idées dans les romans graphiques sont faciles à « digérer », simplifiées, le sens devient accessible grâce à l'image qui accompagne l'écrit ou l'écrit qui accompagne l'image. L'interface « panneau » du roman graphique se prête à réduire des concepts larges en matière sens lesquels sont petits afin de les saisir. Le tout est relié ensemble de manière cohérente et divertissante. La représentation visuelle du personnage, des décors dans le roman graphique peut entraîner l'apprenant dans l'histoire d'une manière qu'une dénotation ou un rapport écrit ne peut réaliser ou du moins pas avec la même exactitude.

Pour K. Monnin¹² (2013), à partir de l'étude de l'ensemble des romans traditionnellement écrits, seuls les romans contenant des images (romans graphiques) peuvent soutenir les efforts

¹² Katie Monnin est maitre-assistante spécialisée en didactique à l'université North Florida à Jacksonville. Elle a participé activement à la conférence sur l'enseignement des romans graphiques en classe, l'apprentissage par l'image et textes illustrés ainsi que les nouveaux médias. K. Monnin est co-éditeur de « florida Reading Quarterly » ainsi que l'éditeur de son livre « Enseigner les romans graphiques » et finaliste en 2009 pour

des enseignants pour faire participer les apprenants et aider presque la majorité à apprendre et à évoluer. Selon K. Monnin (2010), les étudiants doivent installer des stratégies de lecture pour comprendre avec efficacité et aisance le texte dans le roman graphique. J.B. Carter (2009) indique qu'il y a une sérieuse absence d'une lecture authentique des multiples expériences d'écriture. Pour lui, les investigations textuelles peuvent aider à combler le fossé entre le monde scolaire et le monde vécu et par la suite, contribuer à construire des passerelles entre le monde fictif (l'école) et le monde réel (extrascolaire).

Il ajoute que la lecture des romans graphiques peut motiver les lecteurs peu disposés, réticents ainsi que ceux doués, soutenir l'apprentissage multimodal et favoriser l'apprentissage du 21^{ème} siècle. Il est fondamental que les jeunes développent des alphabétisations multimodales auxquelles ils sont exposés quotidiennement.

La recherche prouve que l'expérience d'apprentissage est plus réussie quand ces apprenants interagissent avec un vaste éventail de textes ; et les romans graphiques offrent cette manière encourageante à l'acquisition des compétences d'alphabétisation plurilingue (multialphabétisation) (J.M. Hughes & al., 2011).

L'alphabétisation visuelle devient de plus en plus importante, puisque l'on considère la communication visuelle comme étant plus puissante que les mots ; puisque « *la nature des romans graphiques - avec des cadres autour, des moments dans l'histoire et les connexions internes entre le texte et l'image – s'inscrit dans la définition des nouveaux médias. Cela rappelle les scénarios et le cinéma.* » (J.M. Hughes et al., 2011 : 602)

J.B. Carter (2009) suggère que les enseignants doivent aller plus loin que de juste encourager la lecture de romans graphiques. Au lieu de cela, les apprenants doivent planifier, écrire et même illustrer des romans graphiques comme étant des activités d'écriture authentiques.

« En reconnaissant qu'il y a un processus derrière la production de bandes dessinées et demander aux apprenants de considérer le processus en s'y engageant même, les enseignants aident les apprenants à l'élaboration de projets rédactionnels, la composition, l'observation en étant à l'écoute et la visualisation des compétences. » (J.B. Carter, 2009 : 71)

ForeWordEducation Book. En 2013, elle est sélectionnée pour être dans le jury Einsner Awards qui reconnaît la créativité dans les comics américains.

À partir de l'orientation des enseignants, les apprenants aiguisent cette habileté en développant la compétence qui les relie aux expériences de vie et aux questions sociales pertinentes.

C.W. Chun (2009) encourage l'utilisation des romans graphiques comme un moyen d'étayer l'apprentissage des langues et permettre ainsi des alphabétisations pluridisciplinaires, qui « opèrent pour promouvoir l'apprentissage qui reconnaît les propres ressources de connaissances des apprenants. » (C.W. Chun, 2009 : 145)

J.M. Hughes et al. (2011) montrent que les apprenants engagés dans la création de romans graphiques sont enthousiasmés quant à l'achèvement du projet. Même ceux qui ont des difficultés avec l'écriture traditionnelle (classique) ont créé des histoires significatives. Tous les apprenants se sont impliqués à démontrer une évolution personnelle et le développement des compétences d'alphabétisation multimodale ainsi que des éléments littéraires entre autres, la narration, la caractérisation, l'énonciation et la situation de conflit.

Les apprenants visuels et spatiaux apprennent mieux en partant d'un support visuel comme matériel. En plus des romans graphiques, les enseignants doivent inclure des organisateurs graphiques pour montrer les étapes à suivre afin de résoudre un problème, des livres d'images, des notes graphiques et des cartes heuristiques (favoriser le repérage et la découverte) (P. Kluth, 2008).

Des logiciels et des outils du Web 2.0 sont à la disposition des apprenants. Quand les étudiants sont encouragés à partager ce qu'ils lisent (textes graphiques) avec des pairs, la famille, les enseignants et un public plus large, ils grandissent dans la confiance en soi, le respect de soi et l'appartenance communautaire (J. Cummins, K. Brown, & Sayers, 2007).

7. Le côté obscur des romans graphiques

Les enseignants sont souvent hésitants quant à l'utilisation des romans graphiques. Le regard porté à l'égard de ces derniers n'étant souvent pas considéré comme source d'apprentissage ni ressources éducatives. Ceci est peut-être dû au manque de connaissance des recherches actuelles effectuées autour du sujet, du bénéfice que cela pourrait engendrer, ou aussi le manque de témoignage des enseignants, ou encore l'absence d'une politique qui considère l'utilisation du roman graphique.

La popularité des romans graphiques a poussé quelques enseignants à se poser la question sur leur validité en classe. Certains enseignants les envisagent inopportuns et inappropriés aux besoins des apprenants, puisque considérés comme de la sous-littérature. Cependant, dans la réalité, les romans graphiques sont des outils efficaces pour favoriser et développer des compétences d'alphabétisation (K. Monnin, 2010).

Il y a certainement des restrictions dans l'utilisation du roman graphique en classe. Les romans graphiques ne fonctionnent pas aussi bien que des livres lus à haute voix, ce qui limite la lecture de groupe. Les apprenants en situation d'insécurité linguistique peuvent refuser de lire avec les autres membres de la classe. Irrémédiablement, le rythme de lecture de chaque individu peut avoir un impact négatif quant à l'aboutissement des travaux sur le roman graphique (J.M. Hughes et al., 2011).

Les critiques ont exprimé des préoccupations concernant le décalage entre hommes et femmes au sein des lecteurs, spécifiant que les filles n'aiment pas les romans graphiques. R.A. Moeller (2011) arbore que les nouveaux éléments graphiques ont tendance à séduire les garçons plus que les filles. Les filles sont attirées par la fiction qui se concentre sur des relations entre les personnages, tandis que les garçons se connectent au texte de nature littéraire non-romanesque qui souligne l'action. Au-delà des différences de genre, tous les lecteurs apprécient le rapport entretenu entre les personnages (R.A. Moeller, 2011).

Nous ne pouvons aussi occulter cette association sociale négative avec des romans graphiques. Bien que les apprenants des deux genres lisent des romans graphiques, ils éprouvent cette difficulté d'établir un équilibre entre ce qu'ils trouvent et/ou les inspire et ce qui est socialement acceptable.

Conclusion

Le roman graphique est devenu une forme littéraire, artistique et populaire accomplie. Transcender son originalité dans l'imagination et le divertissement d'un quelconque lecteur, dans un milieu évolutif et hybride représente selon les termes de l'auteur et artiste Eddie Campbell¹³ une émergence d'une nouvelle littérature qui épouse parfaitement notre époque

¹³ Eddie Campbell est un auteur écossais/australien de bandes dessinées autobiographiques et de romans graphiques. Son écriture est comparée à celle de Jack Kerouac ou de Henry Miller. Dans son « Manifeste du roman graphique, il refuse de comparer le roman graphique au roman classique en prose, puisque ce sont deux

dans laquelle un mot, une image et une typographie interagissent d'une manière significative, ce qui est en accord avec la complexité de la vie moderne.

Une étude a été réalisée avec quelques-uns des meilleurs romans graphiques des dernières trente années par le Dr Michael Hancock¹⁴ levant le voile sur les compétences à avoir pour lire des romans graphiques en termes de ce qu'ils disent et comment ils le disent. Pour ce faire, plusieurs enseignants américains s'inspirent de l'œuvre de Scott McCloud « Understanding Comics » dans leurs pratiques enseignantes.

À partir des différentes recherches menées aux Etats-Unis, l'intérêt porté aux romans graphiques comme outils multifonctionnels dans l'enseignement/apprentissage est dû à leur capacité de motiver les apprenants qu'ils soient en difficulté ou pas, et au principe qu'il constituerait un bon support pour l'apprentissage pluridisciplinaire.

J. McTaggart (2008) rappelle aux enseignants qu'ils doivent enseigner des romans graphiques, parce qu'« *ils permettent l'évolution du lecteur en difficulté, motivent celui qui hésite, et défient l'apprenant de haut niveau.* » (J. McTaggart, 2008 : 32)

J.B. Carter (2009) souligne que certaines personnes préfèrent lire des textes visuels. Les apprenants qui ne sont pas généralement rattachés à la littérature seront motivés par la lecture des romans graphiques. En outre, ceux qui sont en difficulté face à la langue et la littérature vont prendre part à la compréhension grâce à la combinaison du texte et de l'image dans le roman graphique. Finalement, les apprenants qui trouvent la motivation dans les pages d'un roman graphique, commenceront à lire d'autres textes en utilisant le roman graphique comme une passerelle à d'autres littératures (J.B. Carter, 2009).

Les romans graphiques changent le chemin que nous empruntons habituellement pour enseigner dans une classe de langue. Non seulement en changeant les textes utilisés pour apprendre, mais aussi en défiant les pratiques d'apprentissage traditionnelles. Les enseignants doivent changer aussi; nous devons prêter attention à ce que les apprenants lisent pour le

formes d'art totalement différentes et n'obéissent pas aux mêmes systèmes. Pour cet auteur, l'expression « roman graphique » qualifie plus un mouvement artistique qu'une forme.

¹⁴ Dr. Michael W. Hancock, enseigne l'anglais et les romans graphiques à Illinois Mathematics and Science Academy à Aurora, Illinois.

plaisir, à lire nous-mêmes des romans graphiques et mettre notre savoir à contribution en classe pour interagir avec.

Bilan

En poursuivant un vouloir pressant de provoquer les productions langagières des étudiants à partir des romans graphiques, il nous faudrait commencer par examiner les éléments qui les constituent et essayer de démontrer comment ils peuvent être utilisés dans l'enseignement de la compréhension et expression orales.

Communiquer ne suffit pas, il faudrait bien communiquer, ce qui constituerait un facteur de réussite dans son cursus universitaire pour un(e) étudiant(e) et au-delà, en société, dans son futur milieu professionnel.

Être capable de participer à l'oral, permet de prendre des initiatives et d'être formé à acquérir de multiples compétences orales pour agir dans une société communicative. Tout est basé sur le langage, savoir défendre ses idées, affronter le regard des autres, et ainsi, la pensée évolue, se construit petit à petit et se confronte à d'autres. Il faudrait donc pouvoir établir une situation de communication qui pourrait enrichir l'expérience de l'étudiant à l'oral. Dès lors, un support visuel/écrit pourrait être mis à disposition des étudiants pour étayer son intervention. Le roman graphique pourrait dès lors intervenir dans le processus d'apprentissage de l'oral en français langue étrangère.

Dans le premier chapitre, nous avons tenté d'observer l'évolution du roman graphique tant sur le plan historique que sur d'autres plans ; et de le faire connaître, dans un souci d'appréciation de sa structure, du large éventail du genre où il renferme tous thèmes confondus adaptés aux différents goûts des lecteurs. Ce volet nous a permis également de voir sa contribution tant sur le plan culturel que dans l'enseignement/apprentissage des langues à travers le monde.

Dans le deuxième chapitre, l'accent était mis sur l'oral dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les théories et applications autour nous aideront à mieux cerner la difficulté des étudiants à développer des compétences de compréhension et d'expression orales et de s'en munir afin d'atteindre notre objectif principal. Ce code étant beaucoup plus pénible à évaluer que l'écrit, observer ce à quoi la recherche scientifique est parvenu à défricher, nous permettra d'installer notre propre exploitation du roman graphique dans une tentative de façonner un protocole d'apprentissage de l'oral basé sur le roman graphique.

La place du troisième chapitre dans notre travail de recherche est incontournable. La centration de l'apprentissage sur le visuel appuyé de l'écrit (cas des romans graphiques) nous permettra une transposition des données pour déclencher la parole et la faire maintenir. Il est vrai qu'il est important de voir les étudiants s'engager à utiliser des supports visuels, se débarrasser de leur insécurité face à la langue et motivés à prendre la parole, mais il est encore plus important de les voir la maintenir en créant leur propres discours au fil des interventions en classe. Ce chapitre permet de faire valoir l'impact du visuel dans le monde de l'apprentissage d'une langue.

Notre choix s'est donc porté sur le roman graphique pour redéfinir l'apprentissage de l'oral, car nous croyons en son pouvoir mobilisateur de la langue et du langage.

Dans la deuxième partie de la présente thèse, nous allons présenter les différents dispositifs mis en place centrés sur les romans graphiques (œuvre visuelle / écrite) et leur utilisation en classe de langue afin de susciter la compréhension et d'enclencher des productions langagières en cours de C.E.O. (Compréhension et expression orales).

Partie II

Analyse

Le roman graphique : « De la lecture plaisir à son exploitation didactique »



Adaptation en français du dessin créé par Kym Francis, using Comic Master <http://www.comicmaster.org.uk/> (cf. Annexe 9)

Chapitre I

Méthodologie

Chapitre I

Méthodologie

Introduction

Il s'agit d'un cours de compréhension et d'expression orales où les étudiants sont mobilisés. Ils collectent des informations qu'ils discutent. L'une des compétences les plus importantes que nous visons à développer est celle des pratiques langagières autonomes en français oral chez les étudiants en fin de cycle universitaire (3^{ème} année Licence de français). Pour ce faire, nous avons choisi quelques romans graphiques qui ne sont pas en décalage avec la réalité de nos étudiants. Les discussions autour de ces derniers pourraient fournir un point de départ à condition d'apporter quelque chose de nouveau mais à laquelle ils pourraient s'identifier. Nous procédons à une étude commune en prenant en compte la créativité, l'imagination visuelle pour dire, informer et pourquoi ne pas se divertir en même temps. Un partage de la lecture autogéré permettrait aussi d'élargir la compréhension du roman graphique, ce qui nous aiderait à nous préparer pour le travail en classe.

1. Présentation du contenu de la matière C.E.O. « Compréhension et Expression orales » en Licence de français (LMD)

L'enseignement de la matière « Compréhension et production orale » pour les deux semestres (5 et 6) en L3 se focalise sur les points cités ci-dessous :

- Expression et communication orales
- Eléments et caractéristiques de la communication orale
- La communication orale avec échange
- Discussions de thèmes variés et d'actualité, débats autour de thèmes documentaires authentiques
- Films documentaires
- Emissions radios
- Présentation orale (exposés, interviews)
- Interview
- Exercices pratiques en laboratoires de langues

Le mode d'évaluation pour ce contenu est continu en suivant des critères que l'enseignant aurait choisis en fonction des objectifs qu'il s'est fixés avant d'entamer l'enseignement de ce module.

Ces points sont abordés en fonction des connaissances préalables qui sont requises à partir d'une maîtrise de la langue française suite aux compétences acquises après l'enseignement de cette matière en L1 (deux semestres) et en L2 (deux semestres).

En L1, semestre1, pour cette même matière, des connaissances préalables sont recommandées en compréhension et expression orales :

En compréhension :

- Développer chez l'étudiant des facultés d'écoute et de hiérarchisation des contenus.
- Reconnaître des intonations pour réagir.
- Construire le sens d'un message oral.
- Adopter une attitude d'écoute sélective pour repérer l'information.
- Comprendre du vocabulaire fréquent en rapport avec des situations de la vie courante.

En expression :

- Interagir dans différentes situations de la vie courante.
- Prendre part à une discussion.
- Donner et demander des informations.
- Prendre part à des échanges brefs.

Le contenu de cette matière du premier semestre, L1 serait :

- En compréhension, il s'agit d'élaborer des activités autour du rythme, de la pause, de la prosodie, de l'intonation, des marques de l'énonciation et du schéma de la communication.
- En expression, il s'agit d'effectuer des actes de parole, des exercices de diction, d'élocution.

En ce qui concerne les types d'activité pour ce contenu, l'étudiant devra être capable de :

En compréhension :

- Ecouter des messages audio.
- Sélectionner et hiérarchiser des informations.
- Identifier des voix.

En expression :

- Exercices d'élocution.

- Présenter son point de vue, s'exprimer sur ses sentiments.
- Réagir à des situations.
- Répondre à des questions.
- Résumer, synthétiser, reformuler.
- Poser des questions pour se renseigner.
- Débattre à propos de sujets familiers.

Pour le deuxième semestre, L1, les connaissances préalables recommandées sont :

En compréhension :

- Saisir l'essentiel de messages simples et clairs.
- Parler spontanément (exemple : prendre part à une discussion sans préparation préalable).
- Comprendre des expressions.
- Comprendre l'essentiel de messages audio et vidéo sur des sujets d'actualité.

En expression :

- Interagir dans des situations de communication sur des sujets d'actualité.
- S'exprimer en continu pour exposer et développer brièvement une idée et aborder des sujets d'actualité en utilisant des phrases simples et cohérentes.
- Prendre part spontanément à une conversation sur des sujets familiers et d'intérêt personnel.

Quand au contenu de la matière, il s'articule autour de deux activités. La première en compréhension qui comprend : écouter des émissions radiophoniques et télévisuelles et formuler des hypothèses de sens. La deuxième étant en expression : s'adresser à un auditoire de façon adaptée.

En ce qui concerne le contenu, nous pouvons compter :

En compréhension :

- Les registres de langue
- Les expressions idiomatiques

En expression :

- Les annonces

- Les exposés
- Le débit
- Le registre de langue

Il est à noter qu'en L1, le module *Phonétique corrective et articulatoire* est obligatoirement articulé avec celui de l'oral.

Nous allons maintenant aborder les connaissances préalables pour le 3^{ème} et 4^{ème} semestre en L2 concernant la matière *Compréhension et expression orales*.

En compréhension :

- Comprendre des messages longs et variés
- Saisir le contenu d'un échange verbal (thème, principaux arguments, enjeux, etc.)

En expression :

- Produire des messages longs et variés
- Produire des échanges verbaux en interaction
- Défendre son opinion
- S'exprimer

Le contenu quant à lui est formulé autour d'activités en compréhension où il s'agit d'écoute de conférences et d'écoute d'allocutions de personnalités politiques, académiques, etc. Ainsi que d'activités en expression comprenant des scènes mimées, l'exposé, le débat, défendre une thèse, l'entretien, la table ronde.

Les contenus de cette matière sont :

En compréhension :

- Saynètes
- Sketchs
- Monologues
- Pièces de théâtre
- Discours académiques

En expression :

- Annonces
- Exposés

- Débit
- Registres de langue

Il est à noter comme en L1, que ce module *Phonétique corrective et articulatoire* est en relation étroite avec le module de *Compréhension et production orale*.

Quand au mode d'évaluation pour les deux années (les quatre semestres), il s'agit d'évaluation continue et d'un examen final pour chaque semestre pendant la série de contrôles.

2. Protocole de recherche

S'aventurer dans l'univers du roman graphique en essayant de trouver un point d'attache avec la didactique des langues étrangères et en particulier celle de l'oral, est une « prise de risque » énorme. Nous avouons que c'est en partie dû à notre éducation basée à 90% sur les romans graphiques et bandes dessinées. Cette idée nourrie d'apprendre à parler grâce au roman graphique a pris forme lors de notre expérience d'enseignement qui dure depuis plus de 17 ans entre le collège, le lycée et l'université. Les étudiants qui étaient plus ou moins bons à l'écrit avaient du mal à s'exprimer oralement. Ceux qui étaient en difficulté d'apprentissage présentaient des lacunes tant à l'écrit qu'à l'oral. L'idée a germé en nous poussant à essayer de trouver une solution didactique pour remédier à ces insuffisances et redonner le goût de l'apprentissage. La tentative de contacter les enseignants afin de les inciter à travailler sur ce type de support échouait à chaque fois. Il a fallu les convaincre à se lancer dans ce projet scientifique. Certains étaient réticents et n'en voyaient pas l'utilité, d'autres préféraient travailler avec des supports sonores telle que la chanson, les enregistrements audio, etc. Finalement, certains ont accepté d'essayer parce qu'ils étaient confrontés aux mêmes résultats observés chez les étudiants et ce, même avec tous les moyens déployés. Un constat relevé chez les enseignants, est le fait que les étudiants s'ennuyaient quel que fut le moyen procuré dans cette matière à enseigner.

Nous avons choisi un échantillon d'étudiants du département de lettres et langue française. Ces étudiants sont répartis en groupes lesquels à la base, sont numérotés à partir du chiffre « 1 ». Nous avons donc pris de manière aléatoire, trois groupes de 3^{ème} année que nous avons renommés : A, B et C. Notre choix s'explique par le fait que nous étions dans l'impossibilité de réaliser ce projet de recherche en réunissant tous les étudiants de troisième année dans une même salle, encore plus qu'il s'agit de travailler l'oral. Signalons également que nous n'avons

eu l'accord que de trois enseignant(e)s. Les salles n'étaient pas équipées, il fallait installer le matériel : data show, tableau d'exposition, lap top à chaque séance. Il a même fallu pour la séance d'ouverture se connecter sur Internet. Fort heureusement, les étudiants du troisième millénaire se trouvent abonnés constamment sur leurs tablettes, Smartphones et I phones. Nous avons pour ainsi dire dû être réactive et trouver à chaque fois des solutions aux difficultés rencontrées pour atteindre nos objectifs de départ. Les enregistrements de notre corpus furent une tâche ardue. Pour les trois groupes¹ de 3^{ème} année Licence de français, il a fallu réunir cinq (5) enregistrements pour chacun. Ce qui nous fait cinq romans graphiques² à étudier en cours de *Compréhension et Expression orales* avec chaque groupe classe. Avec le groupe A et C, tous les enregistrements ont été transcrits. Cependant avec le groupe B et selon les propos rapportés par l'enseignante, certains étudiants n'ont pas voulu travailler avec le roman graphique « Ma toute petite déprime et moi » car il comportait des « images crues ». Il est probable que ce refus renvoie à certaines représentations mentales et références socioculturelles des étudiants. Pour le roman graphique « Le Singe de Hartlepool », l'enregistrement fut égaré. L'enseignante n'a pas présenté d'autres explications justificatives. Donc nous nous retrouvons avec treize (13) enregistrements transcrits (Cf. Annexe 3). Ceci dit, l'enseignante du groupe B a quand même soumis le test d'auto-évaluation aux étudiants (Cf. Annexe 6).

Les conditions contraignantes jouaient contre notre faveur mais nous avons mené à bout cette recherche. Précisons enfin, que les étudiants étaient plus motivés à travailler sur le roman graphique que les enseignants.

3. Le roman graphique et l'apprentissage multimodal

Au-delà des difficultés rencontrées, nous nous sommes retrouvée confrontée à un premier obstacle : il fallait initier les étudiant(e)s à la lecture du roman graphique avec des codes de lecture spécifiques entre contenu, forme et récit.

¹ Nous avons choisi la dénomination suivante pour départager les groupes : Groupe A, Groupe B et Groupe C.

² Pour rappel, les cinq romans graphiques sélectionnés dans l'ordre où ils ont été exploités en classe, sont : *Octobre Noir – Cannibale – Le singe de Hartlepool – Hamelin – Ma toute Petite déprime et moi*.

- **Contenu**

- Texte : bulle à mots et légendes (explicatives ou descriptives d'une situation quelconque).
- Un vocabulaire amplifié : l'exposition à plus de mots (pouvant servir à une réutilisation avec différents interlocuteurs), les indices visuels pour aider aussi à définir les mots.
- Images : déchiffrer, décoder les symboles et les icônes.

- **Forme**

- Textes associés aux images dans la séquence : comment ils se rapportent les uns aux autres mais aussi comment les formes influent sur le sens.
- Forme des panneaux, panneaux/mise en page, formes des bulles à paroles (mots), gouttières.
- Inférer, prédire, construire du sens (cause/ effet), l'action, l'émotion, l'humeur, etc.

- **Le roman graphique en tant que récit**

- Identifier les éléments constitutifs de l'histoire : cadre, personnages, conflits, point culminant, etc.
- Identifier la structure du récit : début, milieu et fin.
- Identifier les modalités d'apprentissage (termes clés) et les dispositifs.
- Identifier les éléments du genre : large variété de genres ainsi que des genres mélangés.
- Dialogue : les personnages et leur développement le long de l'histoire racontée.

4. Le roman graphique pour développer une compétence autonome à l'oral

Nous nous proposons ici de développer l'autonomie d'apprentissage, active chez les étudiants de 3^{ème} année Licence de français (Université Frères Mentouri Constantine1 Algérie). Il s'agit dans notre recherche de vérifier les possibilités offertes par le roman graphique comme support pour réussir l'apprentissage du français à l'oral. Ceci se fera en maximisant l'utilisation d'un langage simple à la portée de la majorité des étudiants et minimisant les obstacles rencontrés par ces derniers lors des connexions effectuées avec le(s) roman(s) graphique(s). Les étudiants travailleront ensemble guidés par l'enseignant. Ils seront libres de choisir parmi la variété des sujets et des genres : des récits d'Histoire aux expériences personnelles, des sciences de la nature à la culture et aux phénomènes de la société, etc. Notre objectif premier est de voir les étudiants mettre en œuvre ce qu'ils ont appris. Ils

développeront l'aptitude de transformer l'idée en action, et ici dans cette recherche, et ainsi, aller de l'observation à la conclusion via l'inférence³ que les étudiants manifesteront à travers leurs interventions orales. Ceci se réalisera dans le but de développer des compétences entre autres, « communic'ationnelle » selon C. Bourguignon (2008), pour qui toute compétence n'est pas un savoir-faire mais un savoir-agir.

4.1. Objectifs pédagogiques

Nous ne pouvons prétendre à un enseignement guidé par la motivation sans partir d'objectifs pédagogiques que nous nous fixons avant d'entamer le processus d'apprentissage.

A/- Attitude des étudiants

Les étudiants de 3^{ème} année Licence de français doivent être capables de saisir la différence entre l'observation et l'interprétation, mais aussi développer une appréciation spécifique :

- Configuration des conditions de communication aussi naturelle que possible dans le milieu d'apprentissage.
- Production de discours oraux significatifs pour les étudiants dans une situation d'apprentissage tout en attribuant avec leurs expériences culturelles.
- Familiarisation avec les autres modes de systèmes sémiotiques (les images associées au texte dans le roman graphique).
- L'expansion de leurs réactions en matière de compréhension de textes multimodaux (écrit + visuel).
- Développement de compétences dans le récit, en utilisant différents codes sémiotiques et l'apprentissage à travers différentes ressources.
- La compréhension des éléments de la structure linguistique comme le type de clauses, formes de phrases nominales, la ponctuation et de les appliquer dans la pratique de la communication.
- Recherche des indicateurs de la cohésion lexicale et d'éléments qui raccordent les idées dans un texte.

³ L'inférence est une opération logique de déduction qui consiste à partir d'indices présents dans le texte, à rendre explicite pour l'apprenant une information implicite.
<http://www.csrndn.qc.ca/discas/MaterielDidactique/inferences.html>

- Étude du vocabulaire, de la grammaire et de la syntaxe, ainsi que les éléments paralinguistiques de la langue orale et écrite dans une situation spécifique de communication.
- Étude du roman graphique sélectionné, conçu avec une structure narrative : exposition du décor, des personnages, de la situation de conflit, l'action en hausse et son apogée, suivie d'une chute de l'action et de la résolution. Nous nous basons pour ce faire, sur les éléments qui déterminent la spécificité d'un texte narratif.
- Étude du mode narratif comme point de vue, les voix, les temps, etc.
- Étude du rôle du dialogue et des images qui se substituent à la description dans le récit illustré.
- Former à l'autonomie dans l'expression orale en développant des capacités :
 - Intellectuelles (pensée critique, l'imagination créatrice, l'analyse, composition, organisation).
 - De communication sociale (collaboration, l'interaction, l'auto- activité, responsabilité, etc.)
 - De métacognition (auto-réflexion, évaluation).
 - De sensibilisation (éduquer au monde).

B/ Critères d'observation et d'évaluation

À partir de la participation des étudiants en classe, une mise en avant de critères d'observation et d'évaluation est inévitable :

- L'observation à travers des discours descriptifs concernant tout évènement naturel accessible au sens dans le roman graphique.
- L'observation à travers des discours inventés qui fournissent des cadres explicatifs pour l'observation.
- Un certain nombre de conclusions peuvent être faites sur la base d'une observation spécifique, donc il y a moins de chance d'un accord commun sur des conclusions.
- La validité des inférences peut être évaluée en fonction de la capacité dans laquelle ils peuvent expliquer les observations qu'ils ont faites.
- Favoriser l'apprentissage actif autonome qui est crucial dans le processus d'acquisition du français oral.

- Renforcer la motivation des élèves à apprendre le français oral en utilisant un outil actif (le roman graphique).
- Renforcer les compétences linguistiques par le biais des textes/images lesquels de leur association constitueraient un puissant facteur de motivation pour les étudiants.
- Communiquer un message de manière personnalisée et pourquoi pas créative.
- Réfléchir sur le sujet, faire usage de la grammaire, des structures syntaxiques et d'un éventail de vocabulaire approprié.
- Maximiser l'utilisation d'un langage simple pour les étudiants de niveau faible, et utiliser une variété de registres de langue pour ceux de niveau supérieur.
- Réduire les obstacles rencontrés par les apprenants lors de la production orale et minimiser le stress lors de la prise de parole. Le roman graphique comme outil pourrait leur permettre d'exprimer le contenu en toute confiance à travers les personnages.

En finalité, ces objectifs nous permettent de vérifier le développement des compétences orales chez les étudiants.

4.2. Identification du public

Les étudiants de 3^{ème} année Licence français constituent notre public. Nous avons sélectionné trois classes qui comportent entre 30 et 40 chacune. Chaque groupe classe travaille en sous groupes allant de 3 à 4 membres dans chaque leçon guidée par l'enseignant. Le processus d'apprentissage se fait à travers la motivation, les attitudes à prendre. Il inclut :

- Explication des objectifs à atteindre, ainsi que la présentation de la nature et du but des tâches à réaliser par les apprenants.
- Réflexion des étudiants autour du roman graphique et son potentiel en tant qu'outil d'apprentissage.
- Développement des habitudes et des compétences de lecture active.
- Discuter du contenu et de la forme du roman graphique.
- Transformer l'idée en action. Il s'agit pour les étudiants de s'exprimer sur ce qu'ils voient et lisent.
- Etc.

Pour mener à bien notre recherche, il nous a fallu convaincre les enseignants qui couvrent le module de C.E.O. (Compréhension et expression orales) de nous aider dans notre recherche. Il a fallu plusieurs rencontres pour expliquer notre démarche et les objectifs à atteindre, tout en

sachant que l'objectif principal est de pousser un maximum d'étudiants à prendre la parole pour donner leur avis et exprimer leurs ressentis. Les participants sont des étudiants de 3^{ème} année licence de français comme nous l'avons spécifié plutôt. Il est question de développer des compétences orales comme pour une séance ordinaire mais avec une seule différence : le support employé. Ici, il s'agit d'intégrer le roman graphique. Les participants viennent en cours comme ils ont l'habitude de le faire. Ils savent qu'ils seront évalués suite à leurs productions langagières, taux de participation, etc.

5. Attentes des apprenants

Nous attendons des étudiants de 3^{ème} année Licence de français qu'ils soient productifs à l'oral, coopératifs, en s'engageant activement lors des cours de compréhension et expression orales.

Ils sont censés venir en classe après avoir terminé la réalisation des tâches attribuées par l'enseignant. Ils sont préparés à parler de ce qu'ils ont lu. Ils doivent échanger leurs idées, en défiant l'autre, argumentant leurs visions sur certains points soulevés et bien évidemment être prêts à remettre en question les idées partagées. La discussion autour des sujets se fait dans une dynamique de partage d'opinions entre les uns et les autres. La participation et le comportement approprié en classe requis constituent une influence importante sur l'évaluation.

La qualité des résultats que l'on pourrait observer relève de la capacité des étudiants à raisonner et à penser de façon critique ; de parler de manière convaincante en argumentant et en partageant des idées. Cette norme régit ce que nous attendons de la part des apprenants.

Nous pensons à une première évaluation quant à la qualité de compréhension et d'expression orales de chaque étudiant participant de la manière suivante :

A = Dépasse les exigences de cours (selon nous, ce critère correspond à un système de notation entre 16 et 20/20).

B = Répond aux exigences du cours (selon nous, ce critère correspond à un système de notation entre 11 et 15/20).

C = à améliorer en rapport aux exigences du cours (selon nous, ce critère correspond à un système de notation entre 7 et 10/20).

D = Ne répond pas aux exigences du cours (selon nous, ce critère correspond à un système de notation entre 0 et 6/20).

Nous procéderons simultanément ou ultérieurement à évaluer la qualité d'interprétation et d'argumentation des étudiants.

Plusieurs constats viennent alimenter notre réflexion : D'un côté, la plupart des étudiants qui sont familiers aux bandes dessinées sont des lecteurs de mangas⁴ sur Internet et ils ignorent que le manga lui-même n'est rien d'autre qu'un roman graphique⁵. D'un autre côté, les étudiants autant que les enseignants viennent avec des idées reçues et ne considèrent pas le roman graphique comme source d'apprentissage sérieuse.

En ce qui nous concerne, nous sommes interloquée suite à un autre constat, celui observé à partir de nos propres lectures et échanges avec nos collègues enseignant(e)s face à la qualité de lecture, celle de l'écriture, la recherche, l'échange en collaboration autour de discussions sophistiquées que ces sources peuvent enclencher. Les étudiants du troisième millénaire possèdent la compétence technologique qu'ils mettent en pratique pour télécharger toutes les informations dont ils ont besoin. La nouveauté réside dans le fait qu'ils ont d'ores et déjà les moyens de se procurer des romans graphiques en version numérique. La palette de choix est diversifiée, plusieurs ressources existent et inscrivent des titres appropriés aux différents niveaux et goûts des étudiants, ce qui est vérifiable sur Internet. Il reste cependant le fait que leur bourse ne permet pas souvent de se procurer la version imprimée des romans graphiques.

⁴ Suite à un échange en classe pour connaître ce que lisent les étudiants sur le net, plusieurs étudiants de 3^{ème} année français m'ont orientée vers « Digital Anime », Media Team, The Home of all Otaku & Gamez localisé à Ain Smara Constantine. Ils participent, créent, dessinent, écrivent des scénarios de mangas, participent à des concours, festivals, etc. et ont des fans au sein de l'université comme en dehors. Les étudiants achètent, s'échangent des mangas entre eux ou téléchargent directement sur des moteurs de téléchargement. Nous avons pu accéder à leur page facebook (réseau social sur internet) où nous avons pu constater l'intérêt porté à la lecture de mangas sur Internet.

⁵ Le genre bande dessinée, roman graphique, manga ne constitue pas le premier intérêt des maisons d'édition algériennes même si actuellement, des maisons d'édition telles que Z-LINK ainsi que d'autres qui se trouvent à Alger opèrent à promouvoir les romans graphiques, mangas algériens en plus de ceux étrangers.

Z-LINK est une maison d'édition algérienne créée en 2007 localisée à Alger, elle se spécialise dans l'édition, la diffusion et la distribution de la bande dessinée, des mangas, de comics et romans graphiques. Site Web : www.laabstore.com Page Facebook : laabstore z-link

6. Démarche méthodologique

Ce tableau récapitulatif résume les éléments constitutifs de la démarche de notre recherche :

| Outil (s) | Corpus (données récoltées) | Objectifs |
|---------------------------------|--|--|
| Pré-enquête | Questionnaire écrit (réponses de 132 étudiants de 3 ^{ème} Licence de français, université Frères Mentouri Constantine 1) | Mesurer les connaissances des étudiants autour du roman graphique : <ul style="list-style-type: none"> - Leur goût pour la lecture, - Leur préférence entre texte visuel ou texte en prose, - Le choix des thèmes au sein du roman graphique, etc. |
| Questionnaire | Protocole de l'enseignant qui sert de guide d'entretien | Questions multiples autour du roman graphique afin de pousser l'étudiant à s'exprimer à l'oral : <ul style="list-style-type: none"> - Faire parler l'étudiant, - Le pousser à transférer ses connaissances et en acquérir d'autres à travers le développement des compétences multiples simultanément, - Etc. |
| Grille S-V-A⁶ | Tableau d'accompagnement (fourni aux étudiants) | Accompagner les activités de lecture pour produire à l'oral. nécessité une trace écrite (des |

⁶ La grille S-V-A est l'équivalent du tableau K-W-L chart [Ogle, 1986, 1989] utilisé pour les textes informatifs. Cette grille consiste en une stratégie qui aide les étudiants à explorer un texte à travers sa lecture. Il comporte trois colonnes et permet aux apprenants de se donner une intention de travail, de se créer des représentations visuelles et conceptuelles et d'établir des liens entre leur vie et leur apprentissage.

| | | |
|-------------------------------|---|---|
| | | <p>notes):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire ce que l'étudiant sait déjà en lisant le roman avant d'arriver en classe, - Préparer ses interrogations qu'il exposera lors du cours, - Dire ce qu'il a appris à la fin de la séance. |
| Grille d'analyse | Analyse des interventions des étudiants en « Compréhension et expression orales » | <p>Évaluer le développement de l'oral à partir de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'association image / texte, - Construction d'un discours individuel. |
| Test d'auto-évaluation | Grille regroupant 25 questions | <ul style="list-style-type: none"> - Évaluer le degré de motivation à étudier l'oral avec le support : « roman graphique » en classe de langue. |
| Dossier pédagogique | Un document que l'on retrouve en conclusion générale et qui regroupe un guide proposé à l'enseignant avec un ensemble d'activités pour l'étudiant | <p>Accorder le plus d'autonomie possible à l'étudiant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer la réflexion et l'exprimer dans un discours qui est propre à chaque étudiant. |

7. Outils d'investigation

Pour que le protocole de recherche soit compréhensible, nous utilisons le schéma suivant qui illustre les outils d'investigation répertoriés :

- 1** Pré-enquête (Questionnaire sur les connaissances des étudiants) : "Qu'est-ce que je sais du roman graphique?"
- 2** Protocole de l'enseignant (guide d'entretien en classe)
- 3** Grille S-V-A : pour accompagner les étudiants en cours de C.E.O.
- 4** Transcriptions des enregistrements effectués en classe
- 5** Grilles d'analyse des interventions des étudiants
- 6** Test d'auto-évaluation : la motivation des étudiants à utiliser le roman graphique en classe
- 7** Dossier pédagogique : en conclusion générale pour expérimentation

8. Pré-enquête : Qu'est-ce que je sais du roman graphique ?

Introduction

Pour notre travail de recherche, et par soucis de rendre le roman graphique moins ésotérique, nous avons effectué en premier lieu une enquête intitulée : Qu'est-ce que je sais du roman graphique ? (Cf. Annexe 1) Cette étude est une adaptation d'un sondage proposé par le site Graphicnovelstudy⁷. À notre sens, nous estimons que ce test va nous permettre de vérifier si notre public connaît ce type d'écrit. Dans le cas où les étudiants y sont familiers, cela faciliterait la tâche qui consiste en son exploitation en classe. Toutefois, dans le cas inverse, il faudrait probablement réfléchir à comment l'intégrer dans la nomenclature des romans au même titre qu'un roman en prose, ou tout autre genre.

8.1. Présentation de l'étude

Nous avons distribué des formulaires (Cf. Annexe 1) à 132 étudiants de 3^{ème} année Licence de français (Département de lettres et langue française). Ils étaient tenus de répondre aux différentes questions afin de nous permettre d'évaluer leurs connaissances du sujet. Nous sommes d'avis qu'il est nécessaire avant de commencer d'exploiter ce support en classe, de provoquer leur curiosité quant à ce sujet. Dans la mesure où ce double objectif sera atteint, nous pourrions alors commencer à travailler en classe.

8.2. Identification du public

Nous adressons cette étude à un public de 132 étudiants de 3^{ème} année français LMD répartis entre filles et garçons avec des variables d'âge que nous résumons dans le tableau suivant :

| Etudiants | Nombre | Âge |
|-----------|--------|--------------------|
| Garçons | 37 | Entre 21 et 24 ans |
| Filles | 95 | |

Il est à noter qu'au sein du département de langue et lettres françaises, les étudiantes inscrites sont en plus grand nombre que les étudiants inscrits.

⁷ Graphicnovelstudy, Unit Lesson Plans, Lesson 1 : Introduction.
<https://graphicnovelstudy.wikispaces.com/Lesson+Plans>

8.3. Observation des résultats

Nous allons observer les résultats à partir des réponses fournies par les étudiants et les étudiantes. Nous avons choisi de suivre la numérotation des points qui suivent en nous basant sur la numérotation de la pré-enquête (Cf. Annexe 1).

1. Mes habitudes de lecture

Ce point exploité dans le pré-test renferme plusieurs volets :

- a. Nous avons tenté de vérifier si les étudiants aiment lire ou pas en justifiant leurs réponses. Nous avons recensé leurs réponses comme suit :

| Etudiants | Aiment lire | N'aiment pas lire |
|-----------|-------------|-------------------|
| Garçons | 25 | 12 |
| Filles | 81 | 14 |

Tableau 1 : Mes habitudes de lecture : appréciation de la lecture

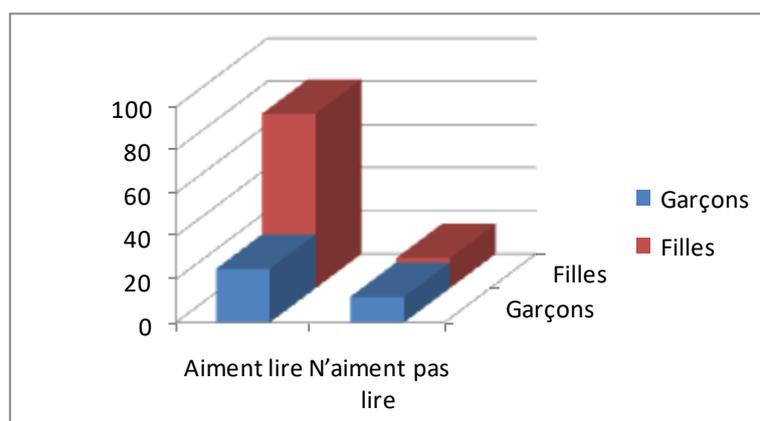


Figure 1 : Appréciation de la lecture

Commentaire 1.a.

Garçons :

- Parmi les étudiants qui n'aiment pas lire, les arguments présentés, pour certains répétés sont les suivants : Trop lents – trop longs – mal aux yeux – ça saoule – pas de temps – je déteste la littérature.
- Quant à ceux qui disent aimer lire, ils ont donné les arguments suivants : une passion – augmenter ma culture – moyen de connaissances – trouver de la joie et du calme – découverte – donne du sérieux – décompresser – améliorer mon niveau à l'écrit et à

l'oral – je me sens humain – pour ne pas voir la réalité nue hideuse - assouvir ma curiosité – découvrir de nouveaux mots - mieux comprendre – enrichir ma mémoire – améliorer le niveau - fuir la réalité.

Filles :

- Parmi les étudiantes qui aiment lire, elles ont présenté les argumentations suivantes : loisir – se distraire – enrichissant – améliorer mes connaissances à l'oral – plaisir – augmenter mon niveau culturel – nourriture de l'esprit – améliorer ma prononciation - améliorer mon orthographe et enrichir mon lexique – s'instruire et se divertir – libérer son esprit – voyager – enrichir ma mémoire - apprendre beaucoup de choses - développer mes compétences et mes capacités - maîtriser la langue française – une passion – évasion – se retrouver – passer le temps – donner de l'espoir – vocation.
- Quant à celles qui n'aiment pas lire, elles le justifient comme suit : préfère écouter – attachée à autre chose – ne comprend pas – je préfère les images aux mots - difficile à comprendre - préfère regarder des images – j'aime pas les livres – ennuyeux – du dégoût – pas de temps.

Sur un nombre de 95 étudiantes, seules 14 n'aiment pas lire alors que 84 aiment la lecture. Cependant, pour les étudiants, il y a 12 sur 37 qui n'aiment pas lire. Tous les étudiants appuient leurs réponses par des arguments relevés du pré-test et présentés plus haut.

- b.** Dans ce volet, nous avons tenté de vérifier si les étudiants aiment lire ou pas les histoires longues :

| Etudiants | J'aime lire des histoires longues | Je n'aime pas lire des histoires longues |
|------------------|--|---|
| Garçons | 14 | 23 |
| Filles | 27 | 68 |

Tableau 2 : Préférences de lecture : histoires longues ou courtes

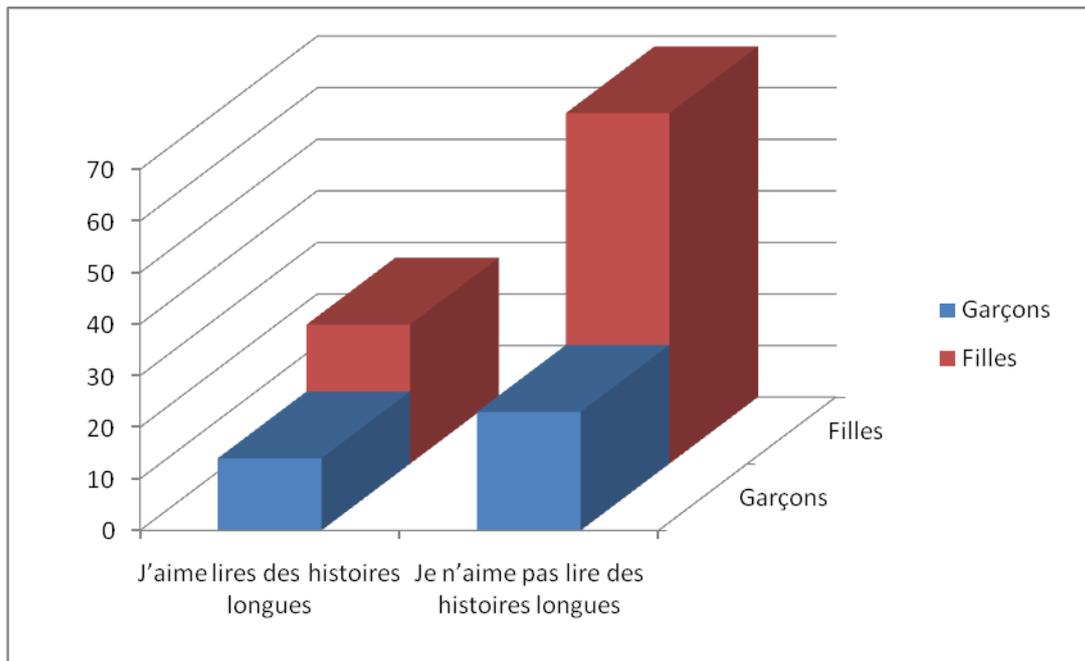


Figure 2 : Préférences de lecture : histoires longues ou courtes

Commentaire 1.b.

Parmi les 37 étudiants qui ont répondu au pré-test, 23 n'aiment pas lire des histoires longues. Alors que pour les étudiantes, il y a 68 sur 95 qui n'aiment pas lire des histoires longues. Suite à l'observation des données collectées, nous avons remarqué que la majorité des étudiants(e)s préfèrent se retrouver face à des histoires courtes. Nous supposons que la lecture est plus rapide et leur fait gagner du temps, grâce aux images qui accompagnent les dialogues. De même, nous pensons que ces étudiants s'intéressent plus à ce qu'ils voient, puisqu'ils sont inondés d'images au sein des réseaux sociaux. Il serait probable aussi d'expliquer ce choix par le fait que les enseignants qui se basent sur des œuvres écrites à étudier, imposent des romans en prose et les étudiants trouvent que cela leur prend beaucoup de temps. Ces observations sont dictées par les quelques réponses qu'ils donnent lorsque nous leur posons la question.

- c. Pour ce volet, nous voulons vérifier si les étudiants regardent d'abord les mots ou les images quand ils se retrouvent sur une page contenant des images et des mots. Le résultat est résumé comme suit :

| Etudiants | Regardent d'abord les mots | Regardent d'abord les images |
|-----------|----------------------------|------------------------------|
| Garçons | 23 | 14 |
| Filles | 60 | 35 |

Tableau 3 : Intérêt porté aux images ou aux mots

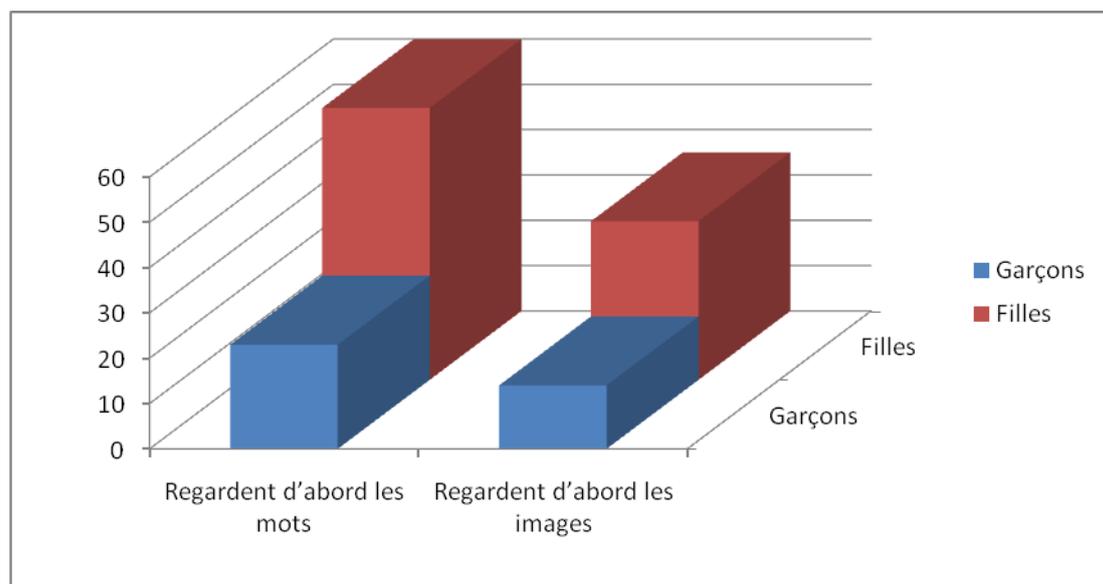


Figure 3 : Intérêt porté aux images ou aux mots

Commentaire 1.c.

Les étudiantes qui regardent d'abord les images sont au nombre de 35 alors que 60 regardent d'abord les mots. Quant aux étudiants, ils sont 14 à regarder d'abord les images et 23 qui regardent d'abord les mots. Les étudiants s'intéressent aux mots même s'ils n'écartent pas l'intérêt porté aux images. Ce que nous estimons profitable pour l'exploitation des romans graphiques.

- d. Dans ce volet, nous avons essayé de vérifier si les étudiants aiment regarder les images ou non. Le tableau ci-dessous résume les résultats :

| Etudiants | Aiment regarder les images | N'aiment pas regarder les images |
|-----------|----------------------------|----------------------------------|
| Garçons | 35 | 02 |
| Filles | 91 | 04 |

Tableau 4 : Appréciation des images

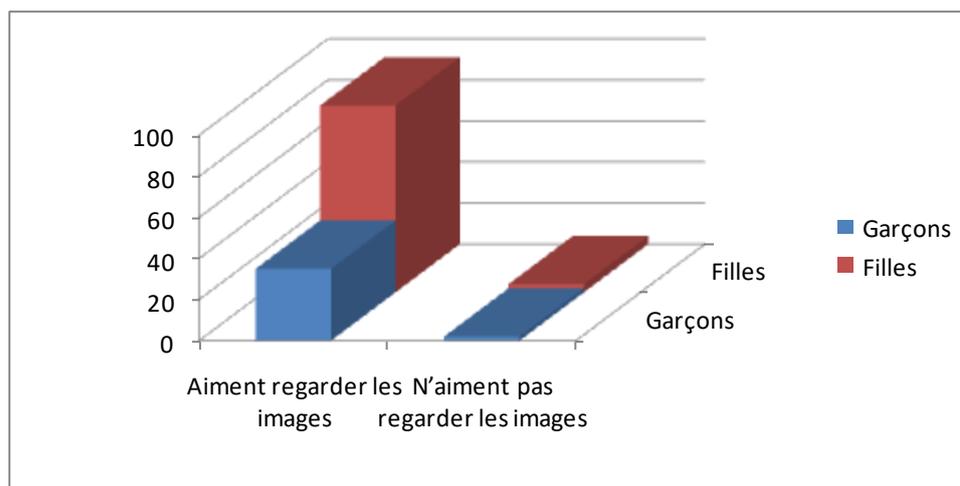


Figure 4 : Appréciation des images

Commentaire 1.d.

Seuls deux étudiants n'aiment pas regarder les images contre 35 qui aiment regarder les images ; et 04 étudiantes qui n'aiment pas regarder les images contre 91 qui aiment regarder les images.

Pour les deux volets (e) et (d), et après l'observation de leurs réponses, nous avons constaté que le fait de regarder les mots en premier dans une page qui contient des mots et des images n'empêche pas la majorité des étudiants sur lesquels nous avons effectué ce test d'aimer regarder les images.

2. Si j'ai à choisir, je préférerais lire un roman ...

En exploitant ce point, nous voudrions savoir quelles préférences ont les étudiants entre filles et garçons en matière de lecture. Préfèrent-ils lire un roman en prose ou un roman qui contient des images et du texte ?

Pour répondre à cette question, nous avons résumé les résultats dans le tableau suivant :

| Etudiants | Préfèrent lire un roman en prose | Préfèrent lire un roman qui contient des images et du texte |
|-----------|----------------------------------|---|
| Garçons | 00 | 37 |
| Filles | 03 | 92 |

Tableau 5 : Préférences de lecture entre romans en prose et romans avec textes et images

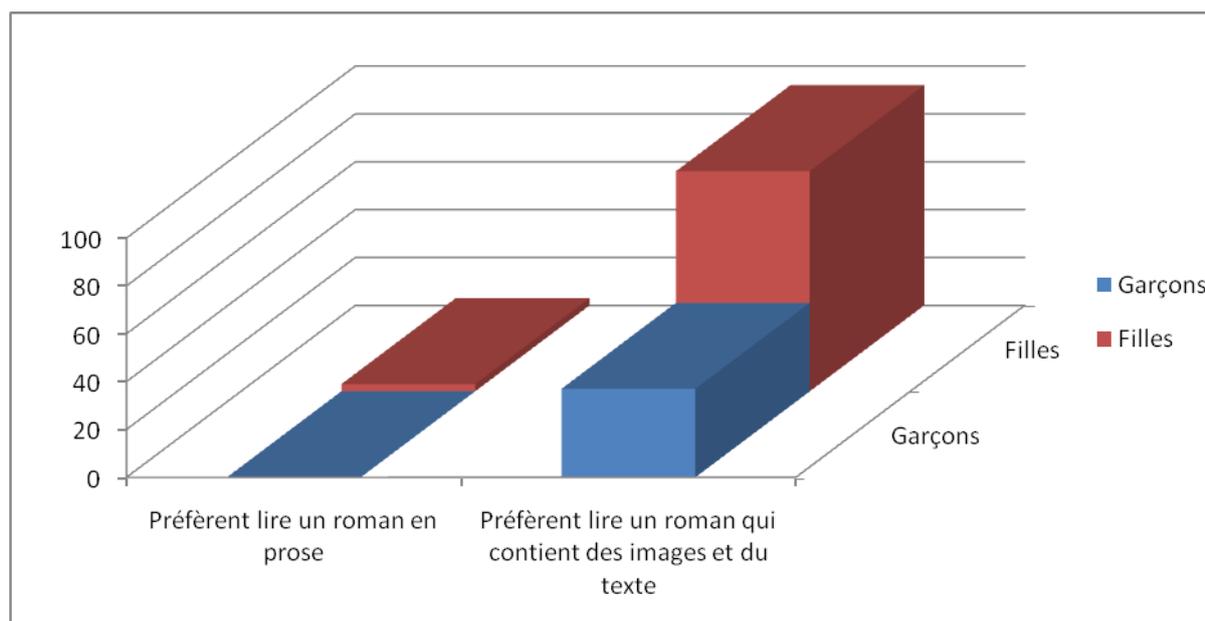


Figure 5 : Préférences de lecture entre romans en prose et romans avec textes et images

Commentaire 2.

Tous les étudiants qui ont répondu au pré-test préfèrent lire un roman qui contient des images et du texte. Pour les étudiantes, elles sont 92 sur 95 qui préfèrent lire un roman qui contient des images et du texte contre 03 qui préfèrent lire un roman en prose.

Nous remarquons qu'une majorité écrasante parmi les étudiants et étudiantes préfère lire des romans qui contiennent des images et du texte. Nous leur avons demandé d'expliquer leur choix et les réponses sont recensées comme suit :

Filles

- Les étudiantes qui préfèrent lire un roman qui renferme du texte et des images ont donné les explications suivantes :

Facile à lire, plus réel – facilite la compréhension – l'image passe mieux – l'image est plus claire que l'écriture – l'image et le texte facilite l'apprentissage – lire plus rapidement – vivre l'histoire et la ressentir – l'image est plus représentative que les mots – l'image permet de mieux imaginer l'histoire et de la comprendre – mieux comprendre le contenu – l'image est plus expressive – le suspens est plus présent – l'image traduit ce que je ne peux comprendre – l'image fait vivre les événements – l'image donne des explications claires – c'est impressionnant de voir des images dans un roman – les images sont vivantes – l'image facilite le sens directement – les images expriment mieux que les mots – l'image évite la routine des

textes – les images me permettent de comprendre l'idée générale – l'image me permet de comprendre l'histoire avant de m'engager dans la lecture, donc je m'ennuie moins en lisant – je ne comprends pas bien le texte, l'image est plus expressive, je peux comprendre sans lire – c'est plus facile – ça attire plus les lecteurs – l'image me donne envie de lire – j'adore les couleurs, les images, ça me permet de comprendre l'histoire et résume le roman, elle est plus expressive et significative que les mots, mais quand même, je préfère l'image animée à l'image statique – le roman en prose est très fatigant – les images m'aident à visualiser le contexte social, la culture des personnages - me permet d'éviter la monotonie – la lecture est plus jouissante – les images m'encouragent à lire le roman – il y a de l'émotion dans les images, ce qui m'aide à mieux comprendre

- Les étudiantes qui préfèrent lire un roman en prose, ont quant à elles avancé les raisons suivantes :

J'apprends d'autres mots et d'autres phrases qui m'aident à parler – j'aime bien tout simplement – je préfère créer les personnages et des scènes dans ma pensée – je préfère imaginer les moindres détails selon ma propre vision, ma conception - pour laisser libre cours à mon imagination – l'image m'empêche de me concentrer sur le contenu.

Garçons

- Les étudiants qui préfèrent lire un roman avec du texte et des images ont donné les raisons suivantes :

Plus d'imagination – mieux comprendre le contenu – les images aident à mieux imaginer les scènes – on comprend mieux le sujet – c'est plus amusant – faciliter la compréhension – l'image m'aide à mieux mémoriser l'histoire – aiguise mon imagination – m'amuse – l'image m'aide à avoir une idée du roman – les images me permettent d'imaginer approximativement une situation donnée – les images nous donnent des idées plus précises comme un film – c'est plus intéressant – ça me donne envie de découvrir le roman – facilite l'interprétation du sens – l'image me permet d'accéder à l'histoire – l'image vaut mille phrases – l'image m'aide à mieux me situer dans l'espace de l'histoire – le roman avec du texte et des images est plus accrochant – me donne l'impression de découvrir le monde et me découvrir aussi -

- Les étudiants qui préfèrent lire un roman en prose ont quant à eux présenté les argumentations suivantes :

L'amour de la littérature – je trouve qu'un roman avec des images est fait pour des enfants – je préfère me retrouver en privé avec le roman en prose, l'image est accessible à tous – me permet d'apprendre la langue littéraire avec un registre soutenu, j'aime les écrits en vers –

L'image attire plus que tout, c'en est un fait appuyé par les réponses données par tous les étudiants.

3. Quand j'ouvre mon roman graphique, je m'attends à trouver

Cet élément du pré-test pourrait orienter notre recherche dans la mise en forme des romans graphiques à exploiter quant au choix des couleurs, le texte, la présentation, etc., mais aussi la perception que les étudiant(e)s en font. Il est à préciser que notre public peut donner plusieurs réponses à la même question. Les réponses fournies par les étudiants et étudiantes sont résumées séparément dans les tableaux suivants :

a. Réponses des étudiants (garçons)

| Étudiants | |
|-------------------------|------------------|
| Réponses | Fréquence |
| Du texte | 18 |
| Des images | 28 |
| Une histoire | 14 |
| De l'humour | 08 |
| Images en couleur | 13 |
| Peu d'écriture | 15 |
| Images en noir et blanc | 09 |
| Peu de narration | 06 |
| De l'horreur | 07 |
| Caricatures | 16 |

| | |
|-----------------------|-----------|
| Bulles à paroles | 15 |
| Histoire pour enfants | 03 |
| De la romance | 09 |
| Je ne sais pas | 01 |

Tableau 6 : Conception de la mise en forme des romans graphiques chez les étudiants

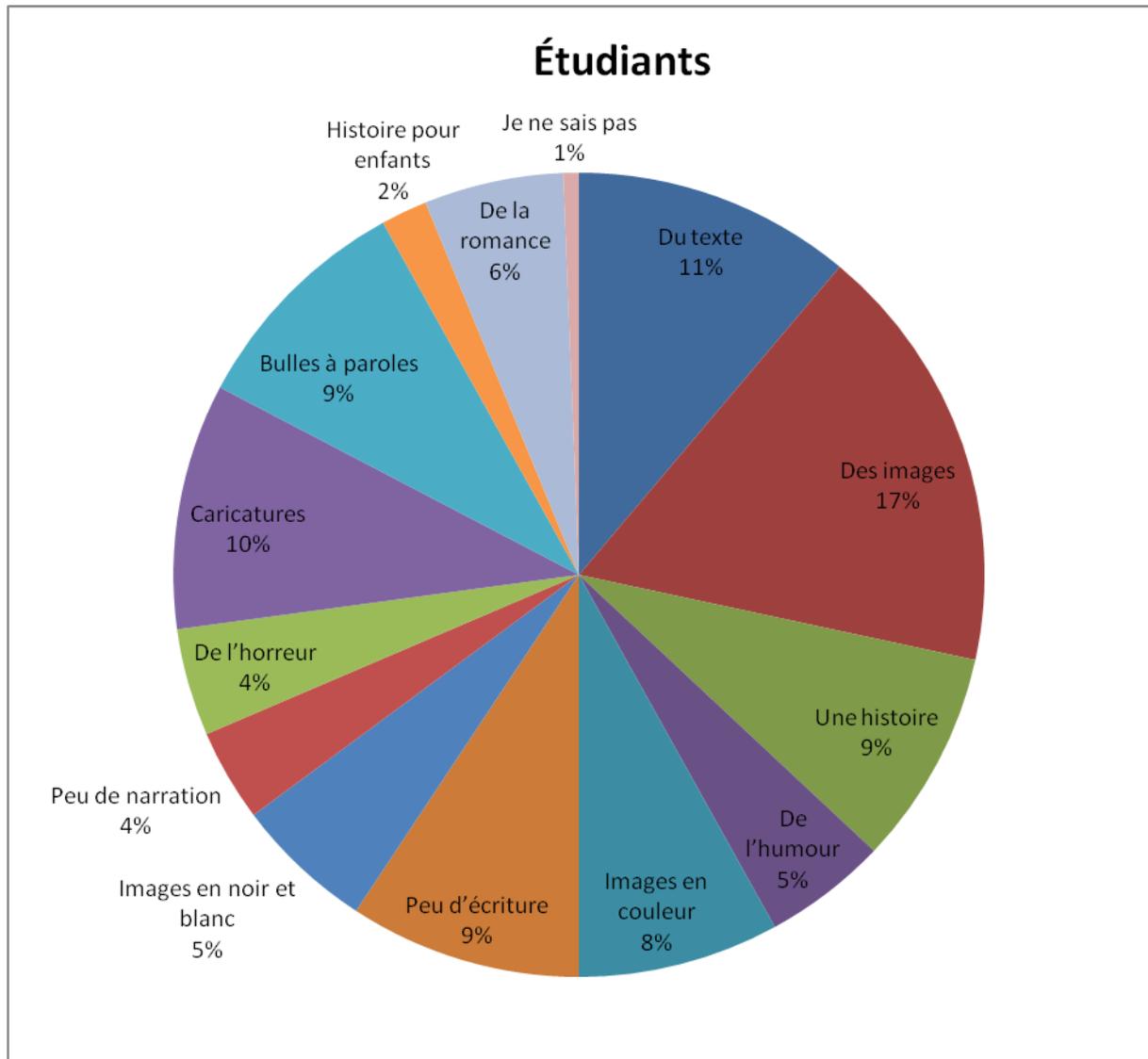


Figure 6 : Conception de la mise en forme des romans graphiques chez les étudiants

Commentaire 3.a.

Pour ce qui est des réponses des étudiants, 28 sur 37 supposent que les romans graphiques contiennent « des images » avec 13 sur 37 qui disent que « les images sont en couleur » et 09 sur 37 qui disent qu'elles sont « en noir et blanc ». Pour ce qui est du texte, 18 sur 37 considèrent qu'il y a « du texte » avec 14 sur 37 qui disent que le roman graphique relate « une histoire » ; cependant 15 sur 37 étudiants estiment qu'il y a « peu d'écriture » et 06 sur 37 avancent qu'il y a « peu de narration ».

Concernant l'humour, 08 sur 37 disent qu'il y en a. Ainsi, 07 sur 37 supposent que le roman graphique contient « de l'horreur » ; 16 sur 37 le considèrent comme étant des « caricatures ». 15 étudiants sur 37 arrivent à dire qu'il est construit autour de « bulles à paroles » quand 03 sur 37 le considèrent comme des « histoires pour enfants » alors que 09 sur 37 trouvent qu'il contient « de la romance ». Seul 01 étudiant parmi 37 a fourni la réponse « je ne sais pas ».

D'après les réponses des étudiants, nous supposons qu'ils essayent de deviner le format du roman graphique en associant « roman » à « graphique » pour choisir la réponse à fournir.

b. Réponses des étudiantes (Filles)

| Étudiantes | |
|-------------------------|------------------|
| Réponses | Fréquence |
| Du texte | 33 |
| Des images | 72 |
| Une histoire | 48 |
| De l'humour | 24 |
| Images en couleur | 60 |
| Peu d'écriture | 40 |
| Images en noir et blanc | 24 |
| Peu de narration | 23 |

| | |
|-----------------------|-----------|
| De l'horreur | 07 |
| Caricatures | 28 |
| Bulles à paroles | 34 |
| Histoire pour enfants | 30 |
| De la romance | 23 |
| Je ne sais pas | 04 |

Tableau7 : Conception de la mise en forme des romans graphiques chez les étudiantes

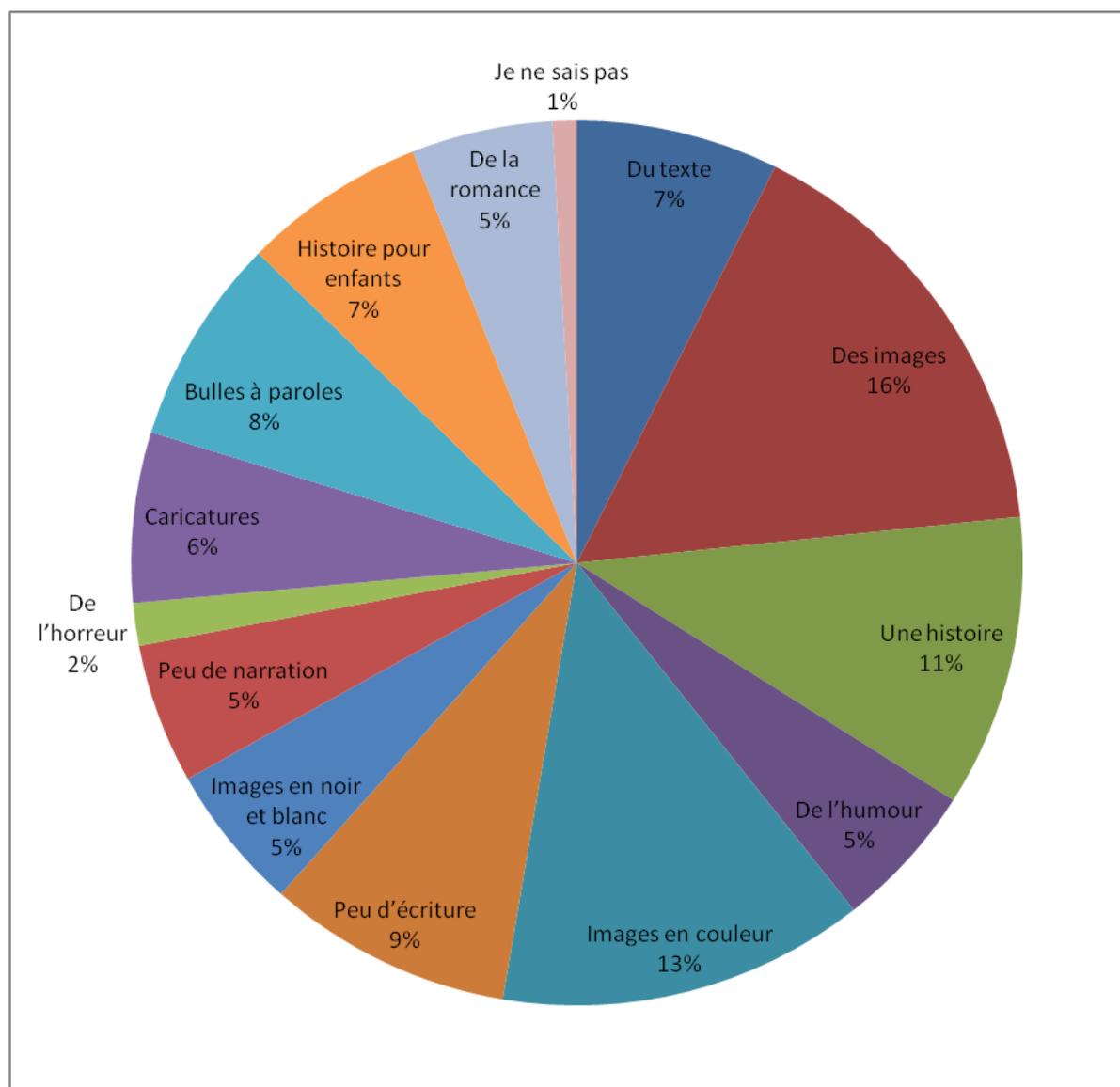


Figure 7 : Conception de la mise en forme des romans graphiques chez les étudiantes

Commentaire 3.b.

En ce qui concerne les étudiantes, 72 sur 95 supposent que les romans graphiques contiennent « des images » avec 60 sur 95 qui disent que « les images sont en couleur » contre 24 qui pensent qu'elles sont « en noir et blanc ». Pour ce qui est du texte, 33 sur 95 considèrent qu'il y a « du texte » contre 48 qui disent que le roman graphique relate « une histoire », cependant 40 sur 95 étudiantes estiment qu'il y a « peu d'écriture » et 23 sur 95 supposent qu'il y a « peu de narration ».

Pour ce qui est de l'humour, 24 sur 95 disent qu'il y en a. Ainsi, 07 sur 95 supposent que le roman graphique contient « de l'horreur » ; 28 sur 95 le considèrent comme étant des « caricatures ». 34 étudiantes sur 95 arrivent à dire qu'il est construit autour de « bulles à paroles » quand 30 sur 95 le considèrent comme des « histoires pour enfants » alors que 23 sur 95 trouvent qu'il contient « de la romance ». Seules 04 étudiantes parmi 95 ont donné la réponse « je ne sais pas ».

Les réponses émises par les étudiantes se construisent de la même façon que celles des étudiants. Si l'on écarte le facteur âge, ils devinent pareillement la composition du roman graphique (du texte, des images, de la couleur, de la narration, etc.). Il est cependant nécessaire d'attirer l'attention sur la réponse qu'ils fournissent dans leur considération comme étant des « histoires pour enfants ». Nous supposons qu'ils croient que la bande dessinée est destiné uniquement aux enfants.

4. Combien de romans graphiques j'ai lu ?

Dans cette partie du pré-test, nous essayons d'estimer parmi notre public d'étudiants combien ils auraient pu lire de romans graphiques jusque là. Le tableau ci-dessous résume le nombre entre filles et garçons :

| Etudiants | 00 romans | De 01 – 10 romans | De 11 à 20 romans | Je ne peux les compter |
|------------------|------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------|
| Garçons | 11 | 24 | 01 | 01 |
| Filles | 20 | 66 | 01 | 08 |

Tableau 8 : Nombre des romans graphiques lus par les étudiant (e) s

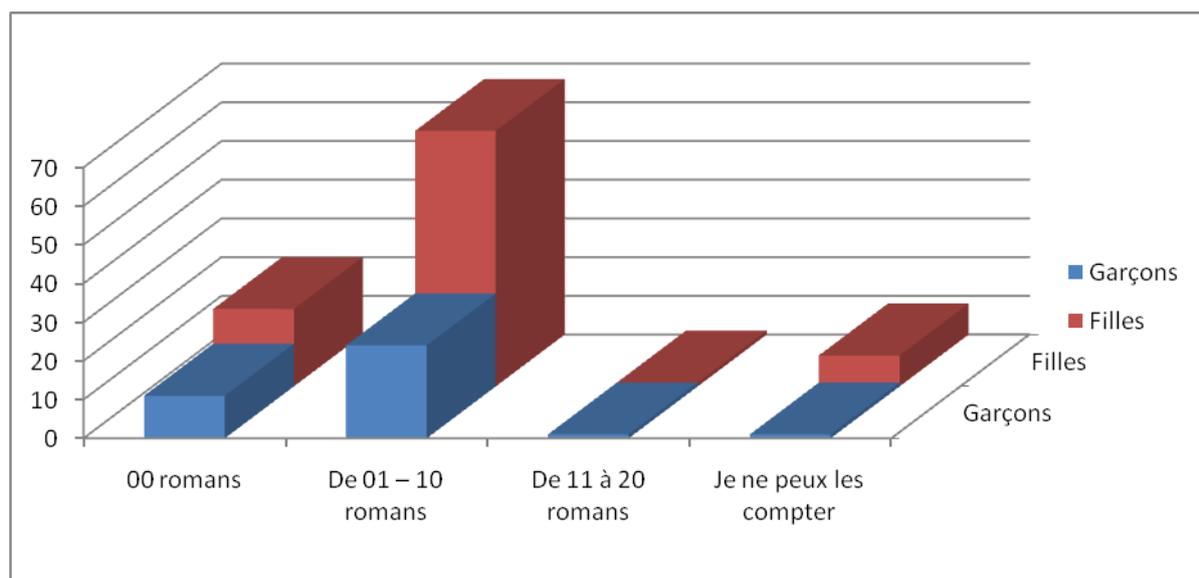


Figure 8 : Nombre de romans graphiques lus par les étudiant (e)s

Commentaire 4.

Que ce soit dans la catégorie des étudiantes ou dans celle des étudiants, nous pouvons dénombrer 66 sur 95 étudiantes (filles) et 24 sur 37 étudiants (garçons) qui ont lu entre 01 et 10 romans graphiques. Il y a cependant 20 étudiantes et 11 étudiants qui n'ont jamais lu de romans graphiques avec seulement un étudiant et une étudiante qui ont lu entre 11 et 20 romans graphiques. Puis, il y a ceux qui ne pourraient déterminer avec exactitude la somme de romans graphiques tellement ils en ont lus et qui sont au nombre de 01 pour les étudiants et de 08 pour les étudiantes.

Nous avons recensé un grand nombre d'étudiants qui ont eu à lire au moins un roman graphique si ce n'est entre 01 et 10. Donc, nous supposons qu'ils connaissent cet outil, qu'ils ont déjà eu à le manier, peut-être que dans leur perception, ils ne font pas encore la différence entre roman graphique et bande dessinée, ce que nous comptons mettre à la lumière du jour dès la première séance programmé avec les étudiants participants.

5. Les types de romans graphiques que j'ai lus ou que je voudrai lire

Pour ce dernier point exploité dans le pré-test établi, nous avons recensé les préférences des étudiant(e)s concernant les thèmes via les histoires racontées dans les romans graphiques. Les tableaux suivants démontrent leur choix en lecture :

a. Préférences de romans graphiques (étudiants)

| Chez les étudiants (garçons) | |
|------------------------------|------------|
| Réponses | Fréquences |
| Comédie | 16 |
| Aventure | 20 |
| Mythes et Légendes | 09 |
| Manga | 03 |
| Mystère | 08 |
| Horreur | 10 |
| Fantaisie | 04 |
| Fantastique | 07 |
| Warhammer ⁸ | 01 |
| Histoire vraie | 24 |
| Romance | 10 |
| Histoire | 18 |
| Adaptations de romans | 02 |
| Adaptations de films | 06 |
| Action | 11 |

Tableau 9 : Préférences thématiques des étudiants

⁸ Warhammer, le jeu de rôle fantastique est un jeu de rôle médiéval-fantastique, qui se déroule dans l'univers de Warhammer. Ses créateurs ont lancé un fanzine qui est devenu un véritable magazine. Puis en voulant jouer à une échelle plus grande, ils ont inventé un jeu de figurines Warhammer Fantasy Battle (1983) qui est un « jeu de guerre ». Ce jeu fut adapté par la suite à l'univers littéraire des romans graphiques au même titre que les comics de l'univers de Marvel, etc.

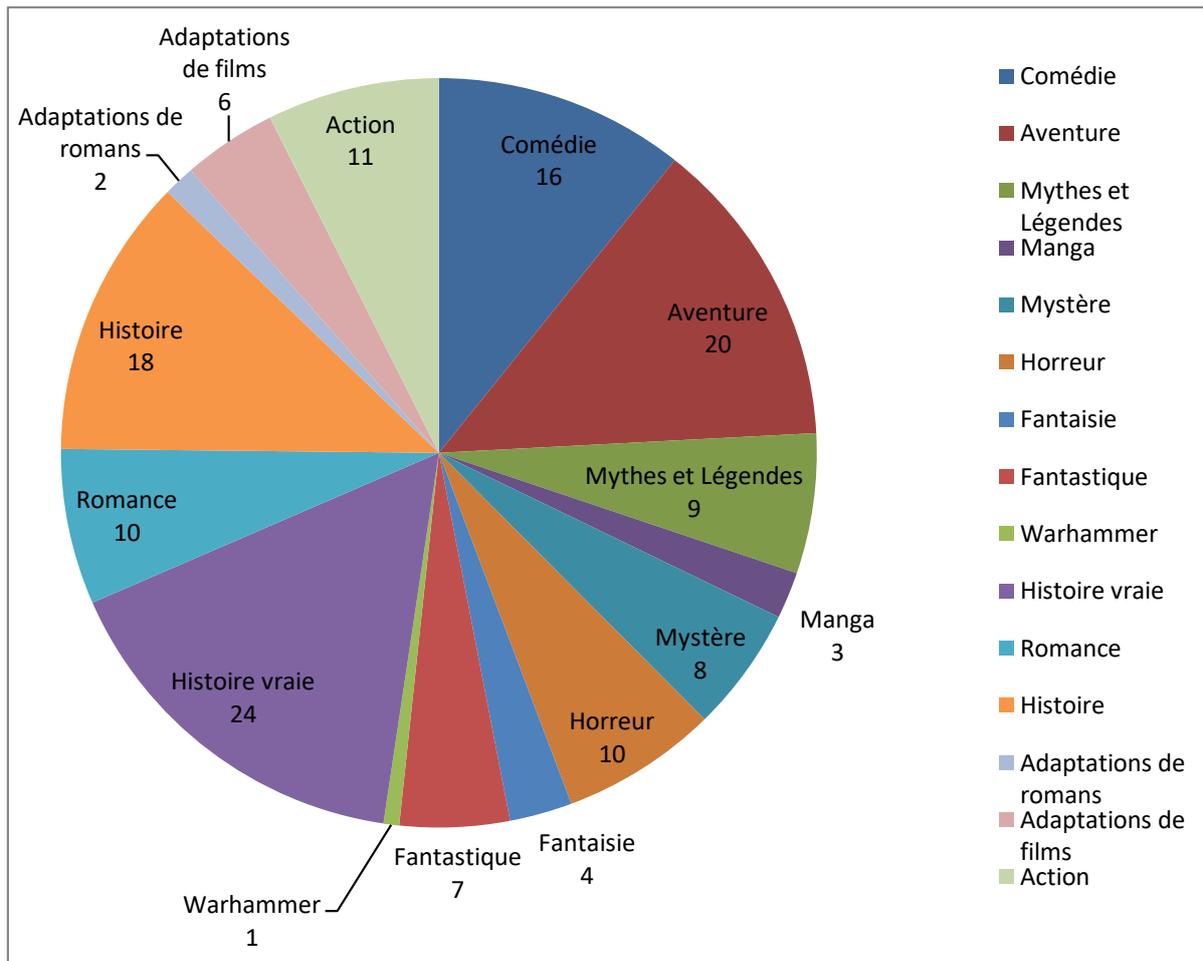


Figure 9 : Préférences thématiques des étudiants

Commentaire 5.a.

Il est à noter avant toute observation des données que les étudiants et étudiantes qui ont répondu à ce test peuvent donner plus d'une réponse quant aux types et thèmes exploités dans les romans graphiques. Sur 37 étudiants, une majorité (24) préfère lire une « histoire vraie ». Nous supposons que leur choix se rapproche le plus de la réalité. 20 étudiants sont imprégnés de l'esprit d'« aventure » et 18 veulent baigner dans l'« histoire ». 16 réponses sont fournies autour de la « comédie » avec 11 pour l'« action » et le même nombre (10) pour l'« horreur » et la « romance ». Nous avons cependant relevé 09 réponses pour les « mythes et légendes », 08 pour le « mystère », 07 pour l'univers « fantastique », 06 pour les « adaptations de films » avec 04 pour la « fantaisie », 03 pour le « manga », 02 pour les « adaptations de romans » et 01 pour le genre « warhammer ».

À partir des données observées, les étudiants s'intéressent aux « histoires vraies », à l' « aventure », l' « histoire » et la « comédie » où nous avons relevé le plus grand nombre de réponses, un peu moins aux autres types de thèmes ce qui ne les exclue pas totalement. Les réponses fournies pourraient influencer ultérieurement le choix des thèmes des romans graphiques proposés à l'étude en classe.

b. Préférences de romans graphiques (étudiantes)

| Chez les étudiantes (filles) | |
|-------------------------------------|-------------------|
| Réponses | Fréquences |
| Comédie | 52 |
| Aventure | 47 |
| Mythes et Légendes | 28 |
| Manga | 12 |
| Mystère | 20 |
| Horreur | 20 |
| Fantaisie | 18 |
| Fantastique | 29 |
| Warhammer | 02 |
| Histoire vraie | 56 |
| Romance | 59 |
| Histoire | 29 |
| Adaptations de romans | 07 |
| Adaptations de films | 33 |
| Action | 38 |

Tableau 10 : Préférences thématiques chez les étudiantes

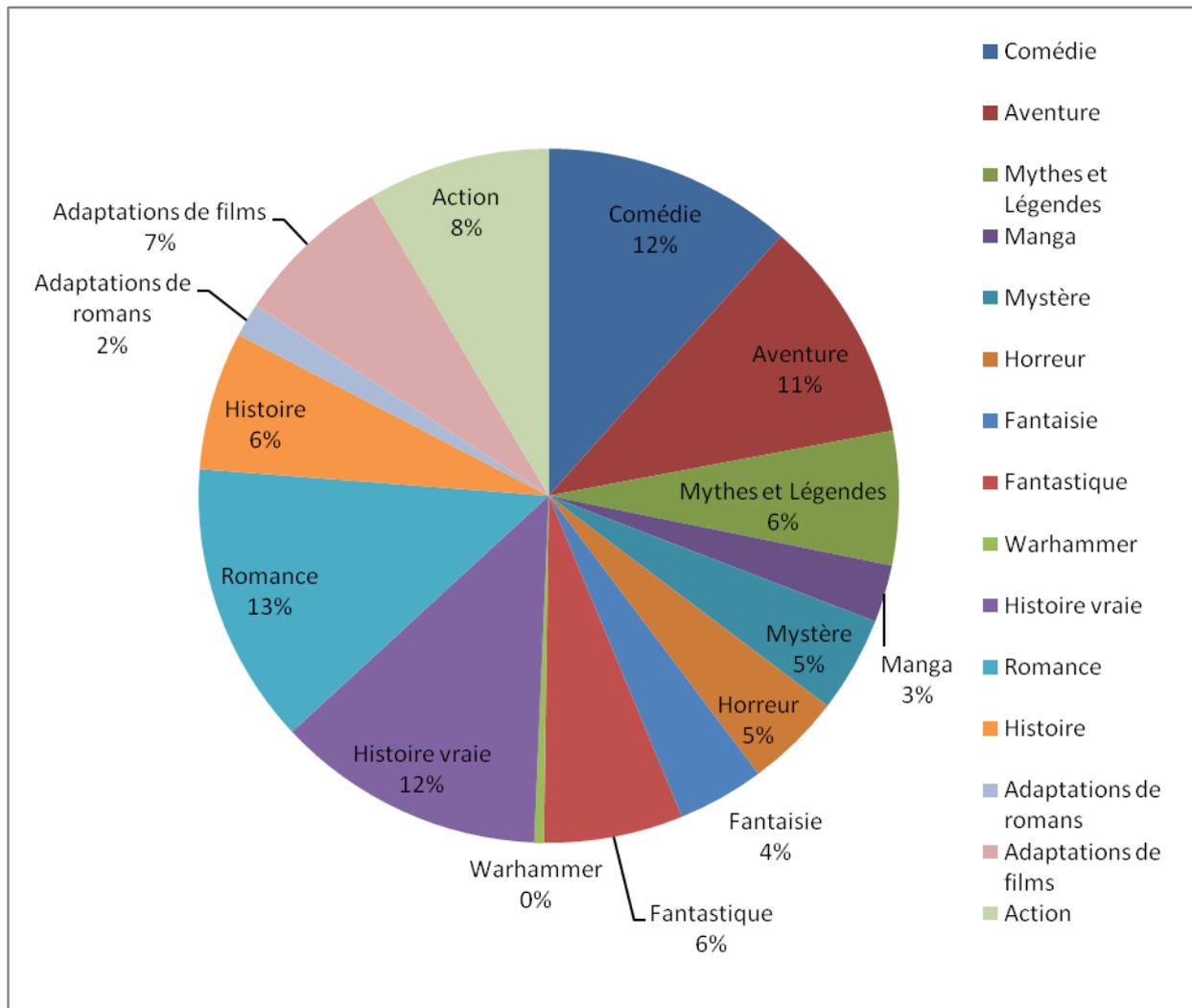


Figure 10 : Préférences thématiques des étudiantes

Commentaire 5.b.

Sur 95 étudiantes, plusieurs réponses ont été présentées. Il y a une majorité autour de la « romance » avec un nombre de 59 réponses, 56 pour les « histoires vraies », 52 pour la « comédie » et 47 réponses quand il s'agit d' « aventure ». Nous avons noté un nombre plus réduit : 38 pour l' « action », 33 pour les « adaptations de films », le même nombre (29) pour l' « histoire » et le « fantastique », 28 pour les « mythes et légendes » et le même nombre (20) pour le « mystère » et l' « horreur ». Encore moins de réponses pour la « fantaisie » (18), 12 pour le « manga », 07 pour les « adaptations de romans » et 02 pour le « warhammer ».

Dans les rangs des étudiantes, leurs préférences se focalisent sur la « romance », les « histoires vraies », la « comédie » et l' « aventure ». Il y a moins de réponses autour des

autres types, ce qui ne les exclue pas. Ceci dit, les réponses fournies comme pour les étudiants pourraient orienter le choix que nous allons proliférer autour des thèmes exploités en classe.

Bilan

Après avoir effectué cette enquête auprès de plus d'une centaine d'étudiants de troisième année licence de français (LMD), et suite aux résultats observés, nous avons soulevé une nette appréciation positive de la part des étudiants pour le support « roman graphique ». Il nous a été donné de constater que les étudiants - avec lesquels nous avons effectué la pré-enquête - se trouvent être des apprenants visuels pour la majorité avec une préférence de lecture des romans graphiques qui recouvrent des thèmes particuliers tels que l'Histoire, l'histoire vraie, la comédie et l'aventure. Mais aussi, une bonne partie d'entre eux avait lu entre 1 et 10 romans. Les résultats indiquent un grand intérêt porté aux supports chargés de visuel. Nous pourrions ainsi procéder au deuxième chapitre de la partie analytique de notre corpus. Il est à noter que pour commencer et par soucis de rendre le roman graphique moins hermétique, les enseignants entameront avant les séances de compréhension et expression orales en classe programmées avec les romans graphiques sélectionnés, une séance où l'on présente au public un roman graphique en ligne. Au-delà de nos craintes quant à l'utilisation du roman graphique par les étudiants et les enseignants, il pourrait être considéré comme élément de base au sein de la classe dans l'ultime but de développer l'oral des étudiant(e)s universitaires de troisième année Licence de français.

Chapitre II

Le roman graphique comme support en cours de C.E.O.

Chapitre II

Le roman graphique comme support en cours de C.E.O.

Introduction

Lors des séances d'initiation au roman graphique, le choix de l'œuvre permettra de mobiliser tous les étudiants en faisant fi de l'hétérogénéité des compétences en français oral. L'enjeu des séances ne sera pas que les étudiants produisent des phrases correctes mais qu'ils expriment leurs pensées, et leurs ressentis, en d'autres termes agir, réagir et/ou « coréagir ». Il nous semble que le désir de s'exprimer serait de plus en plus fort si l'enseignant ne se focalise pas sur les erreurs des productions des étudiants. En revanche, il serait judicieux de viser le développement de la créativité de la pensée qui susciterait probablement la production langagière.

Aussi réduites que soient les capacités linguistiques des étudiants, des actes de paroles tels que donner son opinion, affirmer ou infirmer, réfléchir sur un contenu et en parler dans un échange distribué entre pairs, nous semblent possibles autour des romans graphiques. Du moins, nous espérons susciter des élocutions subjectives puisque la particularité de chaque roman graphique pourrait permettre aux étudiants participants en cours, de construire leur propre accès. Ainsi, si le roman graphique les intéresse, ils s'y engageraient en exprimant leurs pensées avec le plus d'authenticité possible.

Nous maintenons l'hypothèse que les romans graphiques pourraient soutenir le développement du français oral en déployant plusieurs compétences simultanément. Nous considérons son aptitude à favoriser les échanges au sein de la classe et son principe motivant en stimulant la compréhension et la production langagière des étudiants qui construisent leur propre discours. Nous pensons que le roman graphique permettrait de relier les acquisitions langagières (lexique et structures grammaticales) à une situation authentique « importée » en cours. L'étudiant ne va plus être centré sur sa propre vision des choses mais la négociera et la partagera. Quoi qu'il en soit, il y a lieu de construire ensemble pour développer son propre langage.

Il est question d'observer les progrès en français oral de trois groupes d'étudiants de 3^{ème} année Licence de français du département de lettres et langue française, Constantine 1.

Les indicateurs clés que l'enseignant choisira d'observer en compréhension et expression orales seront en fonction des objectifs prédéfinis et de ses attentes en classe. Ils peuvent consister de manière globale en :

- La fréquence et durée (flux) de la prise de parole ;
- La richesse du lexique employé ;
- La réutilisation du lexique et des structures que les étudiants lisent et voient dans le roman graphique ;
- La capacité d'exprimer une idée, un ressenti à partir de ce qu'ils voient/lisent pour développer leur propre réflexion ;
- Etc.

Nous proposons de présenter les différents dispositifs mis en place avec comme public, des étudiants de 3^{ème} année Licence de français. Ces dispositifs seront centrés sur le roman graphique comme support visuel associé à l'écrit.

Les séances seront dirigées par un enseignant à partir d'un guide où des questions seront posées aux étudiants. Nous avons procédé à l'enregistrement de cinq séances pour chaque groupe retenu. Nous avons analysé les productions langagières afin d'identifier ce qui a permis ou non, une progression de l'apprentissage en cours de C.E.O. En parallèle, nous présentons les outils qui ont contribué au protocole d'exploitation du roman graphique.

1. Dispositifs mis en pratique

Nous avons réuni dans une première séance chaque groupe d'étudiants qui collaborera avec l'enseignant assurant le cours de C.E.O (compréhension et expression orales) de les initier aux romans graphiques, à leurs fonctionnements, à la manière de les lire, etc.

1.1. Démarche de la séance de cours

Le dispositif une fois fixé fera valoir les objectifs visés lors de la séance de cours. Nous les résumons la démarche comme suit :

- Les étudiants apprendront à partir de la lecture de l'histoire dans les romans graphiques un vocabulaire pertinent.
- Ils passeront par des étapes qui se succèdent : réflexion, réaction et discussion. Ils auront à discuter un roman graphique à la fois en se basant sur les éléments et les principes de sa conception.

- Concernant l'information et la compréhension : les étudiants liront les romans graphiques puis recueilleront des informations qui les prédisposent à comprendre les concepts et le vocabulaire nécessaire.
- Une norme indispensable constitue l'interaction sociale : Les étudiants travailleront en sous-groupes, interagissent pour communiquer leurs idées entre eux en utilisant à la fois la langue orale et la langue écrite. Puis, partageront leurs idées en répondant aux questions posées par les enseignants.

1.2. Objectifs après la séance de cours

Des objectifs sont à atteindre après la séance de cours :

- Les étudiants doivent quitter la classe avec une nouvelle connaissance fondamentale aux romans graphiques quant à la forme d'art qu'ils représentent.
- Ils doivent être en mesure d'identifier les différents aspects et types du roman graphique.
- Ils doivent être en mesure de discuter les sujets que les romans graphiques traitent (l'histoire qu'ils racontent) pour une réutilisation ultérieure de la richesse langagière acquise.

En parallèle, les étudiants doivent être initiés à un nouveau vocabulaire, celui des romans graphiques :

1. Le récit séquentiel (*Sequential narrative*) : Des images picturales et autres formes d'images sont juxtaposées en séquences délibérées puisque destinées à transmettre une information ou produire une réponse esthétique chez celui qui voit/lit.
2. Panneau (panel) : Ce sont les bordures ou les frontières qui définissent chaque séquence ou chaque action.
3. Bande dessinée (Comic Strip) : Il y a des séquences horizontales ou verticales tout le long des panneaux.
4. Speech bubble (Bulle ou bulle à paroles) : Représentation graphique de la parole orale.
5. Gutter (gouttière) : L'espace entre les panneaux. Scott McCloud a fait valoir que les gouttières sont essentielles pour dégager du sens.

6. Motion lines/ Zip ribbons (Lignes de mouvement/ rubans en fermeture éclair) : Représentation graphique du mouvement.
7. Manga : Romans graphiques populaires japonais.
8. Comics : les bandes dessinées alternatives des années 60. Un type underground de bandes dessinées qui avait contesté l'attitude des années 60 envers la bande dessinée. Le genre en question avait été considéré comme responsable de la délinquance juvénile et donc fut censuré.

2. Ouverture de la séance de cours

Avant d'entamer l'exploitation du roman graphique en classe, il est nécessaire de le faire découvrir par les enseignants ainsi que les étudiants.

Après la pré-enquête, nous passons à l'étape de la mise en action de notre processus d'exploitation :

- a. Pour commencer, les enseignants demandent aux étudiants ce qu'ils savent déjà des bandes dessinées ou romans graphiques et/ou s'ils font la différence entre les deux genres.
- b. Par la suite, les enseignants procèdent avec les étudiants au triptyque (savoir, vouloir savoir et apprendre) qu'ils inscrivent sur le tableau blanc dans le but de porter la lumière sur quelques idées reçues concernant les romans graphiques (bandes dessinées incluses). Ils peuvent ainsi introduire le roman graphique afin d'évaluer ce que les étudiants savent déjà autour de la culture des bandes dessinées, manga ou romans graphiques. Le triptyque restera inscrit sur le tableau jusqu'à la fin de la séance puisqu'il est important de déterminer dès le départ les attentes des enseignants. Dans un deuxième temps, ce même triptyque est réutilisé dans la grille S-V-A qu'ils auront entre les mains et où ils noteront toutes leurs interrogations à chaque lecture d'un roman (ce que je sais – ce que je voudrais savoir – ce que j'ai appris).

Le lien suivant <http://www.wormworldsaga.com/> est fourni aux étudiants. C'est une saga en ligne sous forme de romans graphiques en cinq chapitres écrite par Daniel Lieske intitulée The Wormworld Saga (La saga du monde des vers) traduites en plusieurs langues disponibles sur un coup de clique (parmi 26 langues, y compris l'anglais, l'allemand, l'espagnol et le français.)

Chapitre1 : Le dernier jour de classe.

Chapitre2 : le voyage commence.

Chapitre3 : Une forêt monstrueuse.

Chapitre4 : le refuge de l'espoir.

Chapitre5 : l'appel de la montagne du ver.

Cette saga constituera l'entrée dans le monde des romans graphiques et un premier modèle pour l'étude des romans graphiques. C'est une base pour l'utilisation du vocabulaire relatif (panneau, gouttière, bulles à paroles, etc.).

Remarque : Cette saga en question peut être consultée à tout moment de la part des étudiants puisque la majorité est connectée en dehors des heures de cours et manipule habilement internet.

- c. Parler de l'histoire racontée des romans graphiques, du vocabulaire utilisé, des différents styles. L'enseignant procédera par l'utilisation du data show afin d'exposer les romans graphiques choisis. Il est à préciser que la majorité des étudiants possèdent des Smartphones, des I phones, des I Pad, des tablettes, etc. Donc, nous ne pouvons parler de difficulté de lire ces versions numériques des romans graphiques.

3. Activités autour du roman graphique

Pour C.W. Chun (2009) et C. Wallace (2001), trois questions générales sont à poser aux étudiants dans une discussion autour du roman graphique ainsi que des activités qui lui sont liées.

1. Pourquoi ce texte est-il écrit ?
2. Quel est le sujet traité dans le texte ?
3. A qui ce texte est-il adressé ?

Ces mêmes grands axes seront traités autour d'activités de pré-lecture et celles de post-lecture.

C.W. Chun (2009) propose trois activités de lecture du roman graphique : celles de pré-lecture, celles durant la lecture et celles de post-lecture. Nous les résumons comme suit :

3.1. Activités de pré-lecture

- Parler du titre, de la couverture, la quatrième de couverture¹ du roman graphique aide les étudiants à accéder à la connaissance préalable (acquis préalable).
- Établir un usage de lecture, puisque mettre à profit l'acquis préalable aide les étudiants à développer un but pour la lecture en utilisant par exemple le tableau K-W-L Chart [Ogle, 1986, 1989] suivant :

| K Ce que je sais déjà | W Ce que je veux apprendre | L Ce que j'ai appris |
|---|---|---|
| Les informations sur ce que les étudiants savent déjà. Leurs connaissances antérieures sur le sujet avant l'activité d'apprentissage. | Les informations sur ce que les étudiants veulent apprendre sur le sujet. | Les informations sur les connaissances acquises après le projet ou certaines activités réalisées par les étudiants. |

Pour mener à bien l'exploitation du roman graphique, nous considérons que même s'il s'agit de l'oral, il est quasiment impossible de se séparer de l'écrit. Le tableau ci-dessus peut être utilisé pour conduire l'instruction tout au long de la séance. L'enseignant peut créer des plans de cours basés sur les intérêts et les demandes des étudiants ainsi que leurs besoins. Il s'agit d'une démarche pour faire accroître la motivation et rendre ces étudiants attentifs à leurs propres progrès en activant leurs connaissances antérieures. À partir de cela, l'enseignant pourrait cerner les connaissances préalables et l'intérêt porté par les étudiants au sujet traité en leur permettant de s'engager dans le texte à étudier tout en étant concentrés et favorisant ainsi la lecture active. Dans notre recherche, nous comptons faire accompagner les sous-groupes d'étudiants composés de 3 à 5 étudiants chacun, du tableau K-W-L Chart ou la méthode S-V-A (adapté à la classe) qu'ils remplissent au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'apprentissage. C'est en quelque sorte une fiche de lecture qui leur permet de se retrouver le long de la séance. Cette grille contient trois colonnes : la première, pour désigner ce qu'ils

¹ La quatrième de couverture est la dernière page extérieure d'un livre. Elle n'est pas numérotée et accueille généralement un résumé de l'ouvrage, un extrait représentatif du contenu ou une présentation de l'auteur.

savent déjà ; la deuxième, contient les questionnements flous, et/ou auxquelles ils n'ont pas de réponses et qu'ils voudraient discuter en classe avec leur enseignant et le reste de la classe ; quant à la dernière, elle va renfermer ce qu'ils auraient appris à la fin de la séance. Donc, ils vont noter tout ce qui leur semble utile. Nous leur laissons une totale liberté d'action quant au choix de ce qu'ils voudront inscrire dans cette grille. Ils ont aussi le choix d'utiliser leurs tablettes, I phones, Smartphones, note books, lap top, etc. en cours afin d'avoir en fichier PDF la facilité d'aller d'une page à une autre, d'un panneau à un autre en zoomant, pour plus de détails à exploiter. Le but est de situer l'information présentée visuellement associée au texte à travers le roman graphique comme outil d'apprentissage. Pour ce faire, les étudiant(e)s sont accompagnés de grille S-V-A (Cf. Annexe 5) qui leur permet de noter avant de venir en classe ce qu'ils savent du roman graphique qu'ils ont entre les mains.

- Pré-enseignement du vocabulaire : Certains romans graphiques peuvent présenter un vocabulaire difficile. Une clé pré-enseignement de la signification de certains termes peut aider les étudiants à réussir l'acte de lecture comme dans tout autre texte non visuel.

3.2. Activité durant la lecture

Tout au long de la lecture, un travail de négociation du sens s'opère entre les étudiants, entre les étudiants de chaque sous-groupe et l'enseignant dans une co-construction de l'apprentissage. Cette négociation se manifeste dans plusieurs dynamismes :

- Annoter le roman graphique (souligner les idées clés par exemple afin de mieux interroger le texte. Ainsi, les étudiants seront poussés à s'engager activement dans le texte.)
- Se poser des questions sur le roman graphique au moment même de sa lecture permet aux étudiants de rester actifs lors du processus de lecture. Ces questions peuvent porter sur les personnages, l'intrigue, la technique, etc. Les étudiants peuvent écrire des questions autour d'idées ou concepts qu'ils veulent clarifier (Grille S-V-A). L'enseignant peut aussi demander aux étudiants de composer trois types de questions : Littéral (ce qui se passe dans l'histoire), analytique (la technique de l'auteur par exemple) ou globale (ce qu'il y a à dire, les connexions à soi, à d'autres livres, au monde), permet aux étudiants de développer une réflexion critique sur le roman graphique (C.W. Chun, 2009).

- Former des liens avec des personnages, des événements ou des scénarios lors de la lecture aide les étudiants non seulement à lire activement le texte : du texte à soi, du texte au texte, du texte au monde.

3.3. Activités de post-lecture

Suite aux deux activités de « pré-lecture » et de « durant la lecture », les enseignants procèdent aux activités de « post-lecture ». Nous avons établi pour ce faire un guide d'enseignant (Cf. Annexes 3) qui les accompagne et les aide à poser des questions autour du roman graphique mis à l'étude. Nous nous appuyons sur les travaux de C.W. Chun (2009) qui avance que les activités de post-lecture se situent autour des éclaircissements suivants :

- Après la lecture, l'enseignant peut demander aux étudiants d'expliquer leurs réponses données autour du texte, ou demander comment en sont-ils parvenus à ces réponses. L'enseignant peut même intervenir lorsque des étudiants éprouvent des difficultés avec la compréhension.
- Demander aux étudiants de discuter de leurs réponses afin de favoriser la discussion commune, partagée. L'enseignant peut utiliser des groupes de discussion en aidant les étudiants à négocier le sens du texte. Après avoir travaillé en sous-groupes, l'enseignant, fait participer tous les étudiants pour discuter du thème, des personnages, de l'intrigue, la technique de l'auteur, des dessins, etc.
- Les étudiants peuvent utiliser des organisateurs graphiques comme le diagramme de Venn (pour les comparaisons), T-Chart (pour « cause-effet », ou « problème-solution »), le tableau S-V-A (K-W-L chart, Ogle, 1986), ou encore la stratégie de compréhension windows (the Comprehension Windows Strategy) [Bass & Woo, 2008]. Cela peut aider les enseignants à orienter les étudiants de façon permanente après la lecture. Dans notre recherche, nous pensons que parmi les stratégies citées par C.W. Chun (2009), le tableau S-V-A est le plus approprié à l'exploitation du roman graphique par les étudiants.
- Quand les étudiants créent, produisent (oralement) en se basant sur ce qu'ils lisent, ils ne font pas que démontrer qu'ils ont compris le texte, mais ils vont bien au-delà, ils réfléchissent à leur propre compréhension.
- L'enseignant peut évaluer le degré de compréhension et d'expression grâce à des tests, des quiz, etc. Ils seront conçus de façon appropriée.

4. Le travail en classe

Après avoir introduit le roman graphique, les enseignants passent à la période réelle de travail en classe où les étudiants auront des tâches à effectuer avec l'enseignant. Il faut préciser qu'il leur est demandé de communiquer leurs adresses mail afin d'envoyer à chacun un roman graphique en fichier PDF. Afin de communiquer le support à étudier, les enseignants n'ont eu aucune difficulté à le faire, les étudiants ont procédé à l'échange entre eux grâce aux technologies modernes (bluetooth, des applications comme Share-it, en envoyant sur les boîtes mails de ceux qui étaient absents ou même un simple copier/coller grâce à une clé USB).

4.1. Déroulement de la séance

Rappelons que nous avons choisi cinq (5) romans graphiques pour trois groupes d'étudiants de 3^{ème} année licence de français. Dans chaque groupe classe, les étudiants se mettent en sous-groupes accompagnés de la grille S-V-A. Les romans graphiques sont sélectionnés en fonction des aptitudes des étudiants, allant d'un roman graphique facile à lire² programmé pour la première séance, à plus complexe pour les séances qui vont suivre.

1. Tous les étudiants devront être présents. Dans chaque séance, les enseignants procèdent avec un roman graphique à la fois en commençant par ce que nous avons jugé plus facile à lire et à comprendre. Les étudiants sont accompagnés de leur lap top, tablette, I pad, smart phone ou I phone, etc. pour avoir le support en main ou même imprimer le roman en question. (Nous leur laissons le choix en fonction de leurs moyens.)
2. Ils seront installés en sous-groupes.
3. Chaque sous-groupe d'étudiants devra se munir d'un tableau S-V-A (Cf. Annexe 5) que l'enseignant remet à chaque sous-groupe et dans lequel, les étudiants citent leurs observations. Ces dernières sont des informations ou questions notées jugées utiles ou exploitables lors de la prise de parole.

² Par « facile à lire », nous avons jugé du thème avec lequel les étudiant (e) s partagent les mêmes repères historiques et culturels. Les étudiant (e) s ont une représentation mentale référenciée puisqu'il s'agit d'Octobre Noir (pendant la guerre d'Algérie) relatant les événements de la Seine, Paris 17 octobre 1961.

4. Les étudiants auront à répondre à des questions en relation avec le roman.
5. Les enseignants les laissent discuter ensemble pendant 15 minutes en circulant dans la salle, en observant comment ils travaillent, répondent aux questions et en les dirigeant en cas de besoin.
6. Chaque sous-groupe devra prendre la parole suite aux questions posées par l'enseignant et présenter au reste de la classe un certain nombre d'informations à propos de ce qu'ils ont remarqué en se référant au texte et aux images bien sûr. À partir des questions auxquelles ils doivent répondre, nous visons à encourager l'interprétation, la construction du sens, à dire ce qu'ils en pensent. La question « Qu'est-ce que cela signifie ? » implique de cerner les différentes humeurs des personnages par exemple, la compréhension du lecteur/étudiant et déduire l'intention de l'auteur à partir d'éléments graphiques, de l'écrit ou de l'association du texte et de l'image.
7. Après les discussions autour des questions posées, l'enseignant demande à l'ensemble des étudiants s'ils ont des remarques, observations, à ajouter afin d'encourager une discussion ouverte.

4.2. Clôture de la séance

1. Les enseignants réitèrent certains éléments clés de la séance.
2. Ils demandent aux étudiants s'ils ont quelque chose à ajouter.
3. Ils recueillent les tableaux S-V-A remplis par les étudiants.

5. Supports retenus pour l'exploitation en classe de 3^{ème} année Licence de français

À partir des résultats observés dans la pré-enquête (Cf. Annexe 1), nous avons soulevé un grand intérêt de la part des étudiant(e)s, porté aux romans graphiques qui traitent d' « histoires vraies » ; mais aussi pour ceux qui font appel à l' « Histoire » et l' « aventure ». Par la suite, si l'on situe leurs choix dans un classement par ordre décroissant, nous retrouverons leur penchant pour la « comédie » (humour), l' « action », l' « horreur et la romance » qui vont de pair ; pour ensuite considérer des taux plus faibles quant aux thèmes sur les « mythes et légendes », le « mystère », le « fantastique », les « adaptations de films », la « fantaisie », le « manga », etc.

Il est à rappeler que le mot et l'image fusionnent dans le roman graphique pour transmettre une signification. Toutefois, intégrer les romans graphiques en classe requiert pour l'enseignant de considérer avec précaution l'art et l'histoire racontée ainsi que son appropriation par les apprenants.

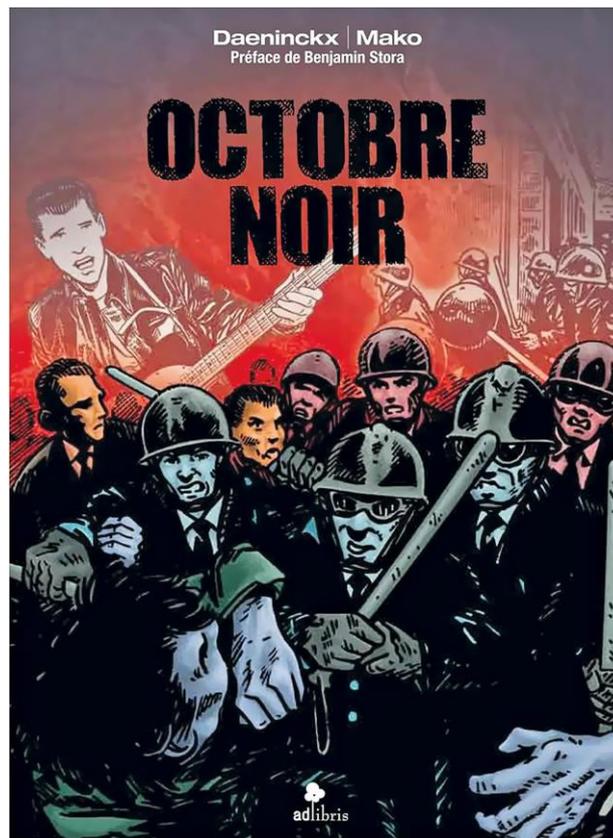
De ce fait, même si dans l'absolu le choix des thèmes n'est pas exhaustif ; ceci a influencé d'une certaine manière notre choix à sélectionner les romans graphiques mis à l'étude (Cf. Annexe 2), où les étudiants ont exprimé explicitement leurs penchants de lecture en matière de thèmes (Cf. Pré-enquête, p 154-157).

Notre corpus de base contient cinq (05) romans graphiques sélectionnés pour être travaillés en classe autour d'un guide d'enseignant que nous avons conçu. Ce dernier contient des questions inspirées des activités de lecture (C.W. Chun, 2009) et qui seront posées aux étudiant(e)s afin de permettre un échange langagier. Ces romans graphiques sont à caractères historiques et sociaux qui se rapprochent le plus possible de la réalité des étudiants ou du moins d'une culture universelle commune. La présentation qui s'en suit est relevée des notes libraires relevées sur Internet. Quant à la version intégrale des romans graphiques, elle est jointe en annexes (Annexe 1) sous forme de fichiers PDF.

5.1. Les romans graphiques sélectionnés

Octobre noir (publié le 8 septembre 2011)

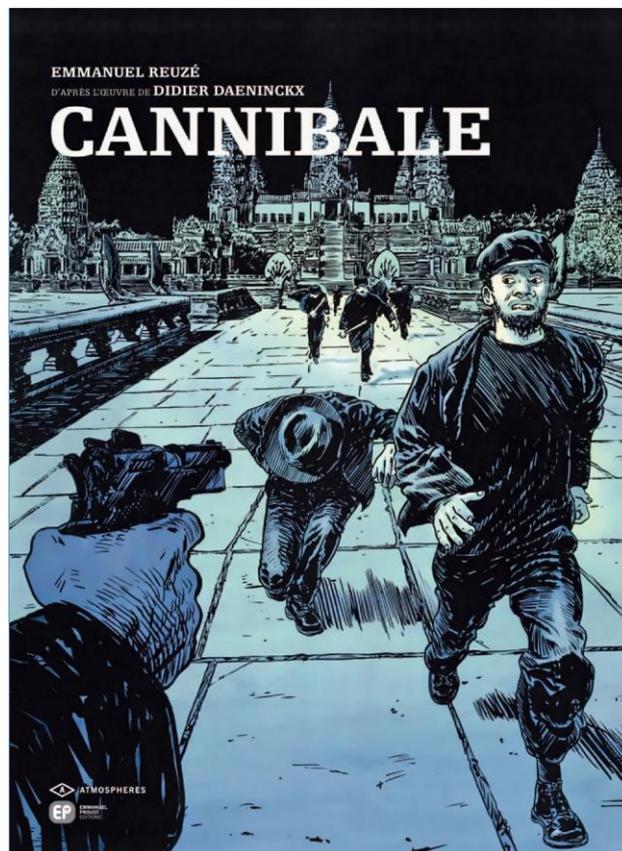
Paris, 17 octobre 1961. A quelques mois des accords d'Evian et de l'indépendance d'Algérie, Maurice Papon, préfet de police de Paris ordonne un couvre feu qui s'applique aux seuls Français-musulmans. Pour protester contre cette décision raciste, la fédération de France FLN décide d'une manifestation pacifique à laquelle devront participer tous les Algériens valides pour dire « Non » : hommes, femmes et enfants vont se mettre en marche³. Un roman graphique qui, à travers l'histoire d'un jeune homme d'origine algérienne, et de son groupe de rock, nous plonge au cœur de Paris du début des années 60 et des événements du 17 octobre 1961 : la répression sanglante, en plein Paris, par la police française, de la manifestation pacifique du FLN, soldée par des centaines de morts et de disparus... Evénement encore aujourd'hui peu assumé.



³ Extrait de BD NET http://www.bdnnet.com/catalogue_detail_Octobre-Noir--9782918462118

Cannibale (publié le 1 octobre 2009 dans la série Atmosphères)

Exposition coloniale de 1931, à Paris... Des dizaines de Kanak, présentés comme des « Anthropophages », sont la principale attraction du pavillon de la Nouvelle-Calédonie. Soudain, le directeur de l'exposition décide de les échanger contre des crocodiles allemands... Écrit pour le 150e anniversaire de l'abolition de l'esclavage, et maintenant adapté en roman graphique, ce récit, inspiré d'une histoire vraie, montre les dérives d'un système colonial à son apogée⁴.



⁴ BD WEST http://www.canalbd.net/bd-west_catalogue_detail_Cannibale--9782848102030

Le Singe de Hartlepool (publié le 5 septembre 2012 dans la série Mirages)

1814, au large des côtes du petit village anglais de Hartlepool, un navire de la flotte napoléonienne fait naufrage lors d'une tempête. Au petit matin, sur la plage, les villageois retrouvent un survivant parmi les débris. C'est un singe qui jouait le rôle de mascotte à bord du vaisseau, et qui porte l'uniforme français. Or les habitants de Hartlepool détestent les Français, même s'ils n'en ont jamais vu en vrai. D'ailleurs, ils n'ont jamais vu de singe non plus. Mais ce naufragé arrogant et bestial correspond assez bien à l'idée qu'ils se font d'un Français... Il n'en faut pas plus pour qu'une cour martiale s'improvise.

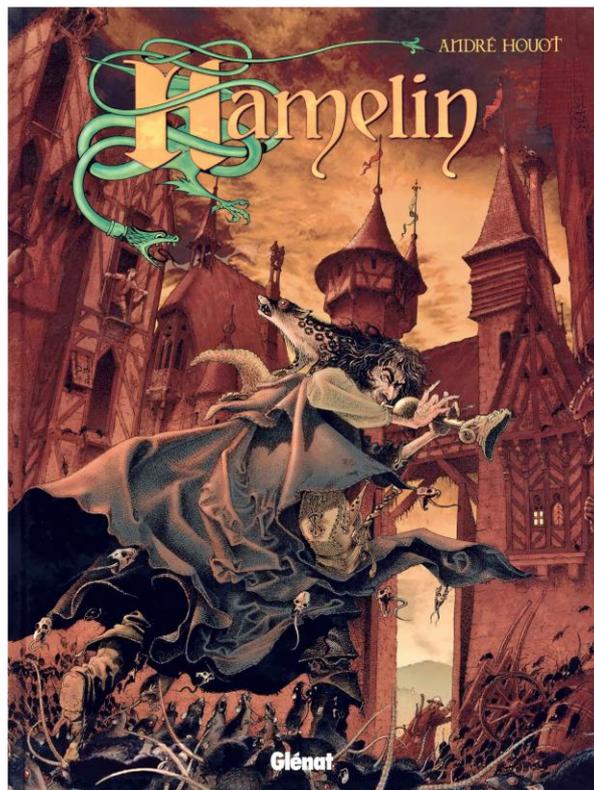
Inspiré d'une légende tristement célèbre du Nord de l'Angleterre, en pleine guerre napoléonienne, le Singe de Hartlepool est une fable tragi-comique qui parle de nationalisme va-t-en-guerre et du racisme ignorant qui ne connaît pas de frontières...⁵



⁵ Extrait réadapté de CICLIC, LIVRE IMAGE CULTURE NUMÉRIQUE <http://www.ciclic.fr/ressources/le-singe-de-hartlepool>

Hamelin (publié le 5 octobre 2011)

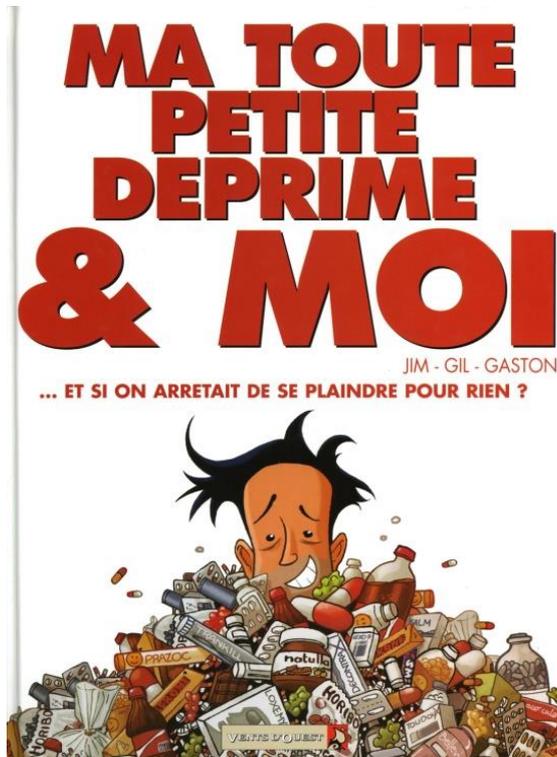
Hamelin, un village allemand, au XIII^e siècle. Sur la place publique, les villageois se désespèrent auprès de leur bourgmestre : les rats prennent tellement leurs aises qu'ils ont été jusqu'à tuer un homme ! Le bourgmestre finit par faire appel à un étrange dératiseur. Cet étranger inquiétant entreprend de charmer les rats avec sa flûte, de les mener hors de la ville et de les noyer dans la rivière. « Oyez oyez l'in vraisemblable histoire des enfants d'Hamelin qui rendirent un jour leurs parents orphelins ... » La ville est enfin débarrassée des rats ! Seulement les habitants ingrats refusent de payer leur sauveur. Celui-ci décide alors de se venger en s'occupant des enfants du village comme il s'est occupé des rongeurs... De son trait hyperréaliste et proche de la gravure, André Houot s'approprie une légende aussi cruelle que célèbre qui fut contée par les frères Grimm, mettant en scène un Moyen-âge victime de sa crasse et de ses superstitions⁶.



⁶ Extrait réadapté de Glénat BD <http://www.glenatbd.com/bd/hamelin-9782723472746.htm>

Ma Toute Petite Déprime & Moi (Publié le 10 octobre 2007)

Petite déprime de saison ou véritable mélancolie? Tout le monde est parfois passé par ces petites périodes de désespoir qui durent une heure, un jour, des années, voire une vie ! En d'autres temps, les gens qui tiraient la gueule s'appelaient les frustrés, désormais on les appelle les déprimés ! Avec compassion ou sans concession, Jim, Gaston (déjà coauteur de « On éteint la lumière...On se dit tout »), et Gil au dessin et à la couleur, dépeignent ces petits et grands malheureux de la vie... qui nous ressemblent parfois beaucoup ! Mais ne sombrons pas totalement dans la mélancolie, car par réflexe de survie les auteurs abordent toujours ce sujet, à mi-chemin entre le portrait et la caricature, avec finesse. Un sujet parfois sensible, mais toujours abordé avec humour !⁷



⁷ Extrait réadapté de Vents d'Ouest <http://www.ventsdouest.com/bd/ma-toute-petite-deprime-moi-9782749303611.htm>

6. Critères de sélection des romans graphiques

Nous avons pris le soin avant de commencer le travail en classe, d'évaluer le degré de lisibilité ainsi que les critères qui ont contribué au choix de sélection des romans graphiques comme support en cours de C.E.O. Ces critères sont sélectionnés en fonction de ce qui suit :

- C'est un fichier PDF, donc les étudiants peuvent zoomer les zones choisies pour mieux voir les détails et lire. Ainsi, la mise en page est importante mais aussi la détection des différentes séquences qui font le sens.
- Le texte dans le roman graphique doit être approprié à l'âge et au niveau des étudiants quant à sa forme ou son contenu. L'histoire doit être attrayante. Les types des romans graphiques sont triés de manière à répondre aux préférences des étudiants. Nous retrouverons des thèmes autour de l'Histoire, une adaptation d'un conte ou un thème social qui relate la vie de tous les jours avec humour. Ce choix n'étant pas exhaustif, nous pouvons choisir d'autres thèmes.
- Le contenu (la langue et l'histoire) doit être accessible et approprié.
- Le texte et l'image travaillent ensemble pour faire avancer l'histoire et construire du sens chez l'étudiant qui lit.

Les cinq romans graphiques proposés à l'étude (Cf. Annexe 2) ont été classés suivant un type ou genre répertorié selon ce qu'ils offrent comme contenu. Il est clair qu'il n'existe aucune liste de classement prédéfinie et achevée puisque les romans graphiques regorgent de variables thématiques infinies. Et pour ce, en nous basant sur les travaux de K. Foster (2004), nous avons adopté le choix suivant pour classer les romans graphiques proposés à l'étude :

- **Type 1** : Non fiction : Histoire vraie ou histoire tirée du réel (fait référence à l'histoire réelle de manière narrative). *Octobre Noir* et *Cannibale* seraient des romans graphiques de type 1.
- **Type 2** : Mythes et Légendes : une adaptation de contes tels *Hamelin* et la légende du *Singe de Hartlepool* imprégnée de l'Histoire (La guerre des cent ans)⁸ seraient des romans graphiques de type 2.

⁸ La guerre des Cent Ans est un conflit, entrecoupé de trêves, opposant de 1337 à 1453 le royaume d'Angleterre à celui de France.

- **Type 3** : Histoire d'intérêt humain : sont similaires à la fiction traditionnelle et relatent des faits sociaux (ici ils sont traités avec humour). *Ma toute petite déprime et moi* serait donc un roman graphique de type 3.

Nous ne prendrons pas en considération les variables « âge » et « sexe ». Il s'agit d'intégrer les romans sélectionnés dans le cours de C.E.O. (Compréhension et expression orales) où l'enseignement est unifié pour tous. Les recherches effectuées par K. Allen & J. E. Ingulsrud (2005), ont montré que les garçons et les filles avaient des lectures similaires avec un pourcentage réduit de variables (K. Allen & J.E. Ingulsrud, 2005). Nous avons pour notre recherche essayé de choisir des romans graphiques avec ces centres d'intérêt communs et qui pourraient intéresser tous les étudiants.

7. Enregistrements des séances

La préparation minutieuse du terrain permet d'observer le travail sur l'oral en classe où « *les productions personnelles des apprenants servent plus facilement de « levier de paroles » et sollicitent par la même occasion le côté affectif des apprenants.* » J. Duverger (1996 : 46)

L'apprenant met en pratique la réflexion suscitée par l'exploitation du roman graphique à travers la langue cible. Il va employer la langue pour décrire, donner ses impressions, commenter ce qu'il voit, ce qu'il lit. C'est la mobilisation du plus grand nombre de participants quelle que soit l'hétérogénéité des compétences d'expression en langue française qui est visée. Le but n'étant pas de produire des phrases correctes à tout prix, mais plutôt que les étudiants expriment leurs pensées et leurs ressentis. Nous pouvons parler ici d'approche holistique selon le Dr. Irampour (Cf. Partie I, Chapitre III, p.112) puisque l'enseignant ne s'adresse plus uniquement à l'apprenant mais au jeune adulte.

Cinq séances de cours ont été enregistrées avec 3 groupes de 3^{ème} année licence de français en commun accord avec les enseignants qui ont accepté d'utiliser le roman graphique lors du module C.E.O. (compréhension et expression orales). Nous avons choisi la transcription orthographique. Il n'est nullement question de faire valoir l'aspect phonétique, articulatoire. Nous exposeront ultérieurement les critères choisis pour la transcription orthographique. Nos objectifs sont de stimuler les étudiants afin de les pousser à décrire, expliquer ce qu'ils voient en justifiant, argumentant, etc. Ainsi, ils partageraient leurs différentes interprétations dans un échange langagier.

En ce qui concerne les objectifs linguistiques, il s'agit de faire acquérir un lexique adéquat et de l'enrichir. Mais aussi permettre de structurer la pensée de l'étudiant, afin de l'exprimer et de la communiquer aux autres. En œuvrant pour réaliser ces desseins, des objectifs communicationnels viennent s'imbriquer, afin de permettre aux étudiants de savoir décrire, de pouvoir interpréter, d'être capables de justifier, etc. en confrontant leur propre pensée à celles de leurs partenaires. Enfin, il s'agit de développer des compétences culturelles et intellectuelles.

Nous avons utilisé un protocole de questionnement pour déclencher la production orale des étudiants et la maintenir, le tout manifesté dans un lexique et des structures langagières pour chacun. Leur perception s'exprime dans des opinions diverses à partir de leur rencontre avec le texte visuel. Les questions posées permettraient l'accès à l'œuvre.

7.1. Activités de la séance de cours

Protocole d'enseignant

Le protocole d'enseignant élaboré est un guide d'entretien qui porte sur des questions d'ordre général. Les étudiants doivent répondre à des interrogations telles que : parler des couleurs, de la l'atmosphère qui règne sur le roman, du thème, des personnages, ..., ainsi que du sentiment que les séquences à l'intérieur du roman graphique provoquent chez eux. L'objectif est de pousser les étudiants à s'exprimer en faisant appel à leurs pré-requis.

Discussion pré-lecture : parler du titre, de la couverture aide les apprenants à faire appel à leurs connaissances antérieures.

Questionnements : s'interroger pendant la lecture du roman graphique garde les apprenants actifs dans le processus d'apprentissage. Ce questionnement peut porter sur les caractéristiques des personnages, de l'intrigue, des techniques de dessin ou d'écriture, du thème, etc. La création des liens tissés avec les personnages, les scénarios souscrit l'apprenant dans une posture analytique puisqu'il aurait besoin d'éclaircir certains points obscurs du roman étudié. L'utilisation de la grille S-V-A encourage les apprenants à rester concentrés et actifs pour recenser les informations que le roman graphique renferme. L'annotation permet de retenir des idées clés, ou des éléments qui semblent importants pour la suite (discussion).

Discussion : permet aux étudiants de participer à des échanges où il est question de « *négocié* » la signification d'une énonciation.

Ils se mettront alors à créer du discours en fonction de ce qu'ils lisent, ils essayeront de démontrer à travers la parole qu'ils comprennent le texte en réfléchissant à la manière dont ils le comprennent.

Il s'agit pour l'enseignant d'exploiter les questions suivantes et qui du moins restent ouvertes lui permettant ainsi de porter des modifications en fonction des besoins auxquels se prêtent le cours, le groupe classe et les objectifs de l'enseignement en fonction des détails que l'enseignant vise à faire émerger :

- Est-ce que vous avez déjà rencontré ce type de documents ?
- Faites-vous la différence entre roman graphique et bande dessinée ?
- Quelle est votre première réaction au premier contact avec le roman graphique ?
- Quel est le titre du roman graphique ?
- Quelle est la source du roman graphique ?
- Comment trouvez-vous les images qui l'illustrent ? Que pensez-vous de la qualité des dessins ?
- Quels sont les personnages ? à quoi ressemblent-ils ? Pouvez-vous les décrire ? Comment les trouvez-vous ?
- Quel est le personnage qui vous a le plus marqué ? Pourquoi ?
- En quoi consiste l'intrigue ? Quelle idée autour du roman graphique ? De quoi parle-t-il ? Que pensez-vous de l'histoire racontée ?
- Où se passe l'histoire ? à quelle époque ? Qu'est-ce que vous connaissez de cette période ?

8. Analyse des séances (groupes A, B et C)

La lecture d'un roman graphique se fait suite au triptyque (échange du langage, construction du sens et génération émotionnelle de réponses entre l'argumentateur, l'argument et le public à travers le discours (J. Richardson 2006, S. Weaver 2011). La causalité entre ces trois éléments fait appel à des considérations historiques, sociales et culturelles. Le sens ne réside pas dans le texte lui-même mais de l'articulation lecteur, image et texte.

À partir des enregistrements effectués en classe, l'examen des productions des étudiants nous donnera une première idée des résultats. Nous allons observer les compétences langagières mises en œuvre lors des séances qui seront centrées sur deux critères prédominants :

- La compréhension de l'étudiant à partir de l'association du visuel et de l'écrit (échanges entre personnages à l'intérieur des romans graphiques) exprimée dans une tentative de description et d'interprétation ;
- La construction de son propre discours pour l'étudiant qui s'exprime, qui réagit au contenu du roman graphique, qui agit en coopération avec l'enseignante et le groupe classe.

Nous avons élaboré une grille d'analyse qui nous permet de mettre en relief ces critères basés sur les différentes interventions des étudiants. Le lexique investi et les constructions phrastiques de ces derniers nous permettront d'analyser les interventions des étudiants et d'évaluer l'efficacité du dispositif mis en place et qui s'étale sur cinq romans autour de cinq séances pour chaque groupe classe (Cf. Annexe 3).

8.1. Grille d'analyse : Observation de la compréhension et expression orales des étudiant(e)s

Afin de rendre son enseignement plus performant pour un apprentissage plus accompli, tout enseignant doit être conscient de ce qu'il ignore et se doit de cibler les difficultés et les problèmes rencontrés en classe. Entre les intentions d'enseignement et les perceptions des étudiants du contexte d'apprentissage, il serait nécessaire de prendre en considération la pluralité des profils qui constituent le public d'étudiants. Ces derniers apprennent de manière aussi différente les uns les autres et rencontrent des difficultés à s'exprimer en français oral. En effet, les étudiants universitaires ont des différences individuelles observables au niveau de leurs connaissances et savoirs antérieurs qui pourraient influencer leur processus d'apprentissage; le contexte socio-culturel et économique dans lequel ils ont évolué, leurs façons de concevoir, percevoir, ou même penser et réagir ; comprendre et apprendre.

Pour une estimation de l'évolution de la compréhension et expression orales des étudiants, des modalités cohérentes doivent être prises en considération : entre autres, la dimension pragmatique où il est question de juger de la pertinence des informations retenues et du respect des éléments culturels ; ainsi que la dimension linguistique. Il se peut dans un échange que le discours de l'étudiant soit linguistiquement correct mais pragmatiquement non adéquat.

Nous nous sommes basée pour cette analyse sur la variable typologique des romans graphiques.

8.1.1. Conventions des transcriptions

Pour effectuer la transcription de notre corpus, nous avons adopté la manière orthographique. Nous nous sommes inspirée de N. Cherrad qui a travaillé sur les transcriptions de séances de cours. Ce choix s'explique par le fait que notre recherche ne prend pas en considération les manifestations phonétiques ou phonologiques dans les échanges entre étudiants. Mais aussi, par soucis purement méthodologique : les objectifs de l'analyse ne nécessitent pas une transcription phonétique. Les critères que nous avons établis sont choisis de la manière suivante :

1. Les participants sont présentés de la manière suivante :

- **P** : Enseignant

- **E** : Etudiant. Nous avons opté pour cette dénomination afin de préserver l'anonymat des participants.

E1, E2, E3, etc., désigne chaque étudiant participant.

E1*, E2*, E3*, etc., désigne chaque étudiante participante.

- **Ep** : désigne plusieurs étudiants qui prennent la parole simultanément.

2. Les pauses et les interruptions sont indiquées comme suit :

/./ : pause très courte ; /../ : pause moyenne ; /.../ : pause longue, le nombre des points entre slashes montre la longueur plus ou moins estimée des pauses.

Xxx : indique une suite de syllabes incompréhensibles car inaudibles.

3. Les chevauchements dans la prise de paroles sont soulignés.

4. Les hésitations sont indiquées par : Euh.

5. Pour ne pas écrire à chaque fois, qu'un participant monte ou baisse le ton lors de sa prise de parole, nous avons opté pour les marques d'intonation suivantes :

Le symbole ▲ indique une intonation montante ; toutefois, celui-là ▼ une intonation descendante.

6. () : Toutes les remarques du transcripteur sont écrites entre parenthèses. Tout ce qui revoie à l'observable tels que sourires, gestes, rires, etc., est aussi mis entre parenthèses.

7. Les énoncés produits dans une autre langue que celle du français sont notés entre crochets : [].

8. La traduction des énoncés est mise entre parenthèse avec la mention Trad., puis notée entre guillemets et en italique.
9. Pour la transcription des sons particuliers tels qu'ils sont prononcés dans la langue maternelle, nous nous sommes inspirée des conventions du tableau de l'API⁹. Pour le reste, nous avons conservé les associations des lettres habituellement utilisées dans l'écriture en français pour renvoyer à des sons de l'algérien dialectal. Le tableau ci-dessous résume les équivalences octroyées des sons :

| Conventions de transcription | Sons |
|------------------------------|------|
| A | أ |
| ʕ | ع |
| Kh | خ |
| q | ق |
| Ḥ | ح |
| r | ر |
| h | ه |
| gh | غ |
| s | س |
| k | ك |
| w | و |
| ch | ش |
| g | ف |

⁹ L'alphabet phonétique international (API) est utilisé pour la transcription phonétique des sons du langage parlé. L'API est prévu pour couvrir l'ensemble des langues du monde.

| | |
|----|---|
| th | ث |
| t | ت |
| j | ج |
| y | ي |

8.1.2. Description des entrées de la grille d'analyse

Pour l'analyse des transcriptions, nous nous sommes basée sur la variable typologique des romans graphiques mis à l'étude (Cf. Annexe 2). La grille élaborée qui nous permettra de vérifier l'évolution de la compréhension et l'expression orales des étudiants, vise les objectifs prédéfinis à atteindre de l'enseignement préconisé inscrit dans le cadre de notre recherche. Il est à rappeler que la prise en compte des indicateurs de la progression des étudiants à l'oral, repose globalement sur trois dimensions : une dimension sociale et interpersonnelle, une dimension cognitive et une dimension langagière et linguistique (E. Nonnon, 2004). Pour ce faire, nous avons choisi des entrées au tableau établi (Cf. Annexe 4).

Groupe n°

Titres des romans : Octobre Noir - Cannibale – (Type 1)

Le singe de Hartlepool -Hamelin (Type 2)

Ma toute petite déprime et Moi (Type 3)

Étudiant n°

Grille d'analyse : Compréhension et expression orales des étudiants

| Développement de l'oral à partir du roman graphique | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------------------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Association image / texte | Appréciation | | | | | | | | | | | | Construction d'un discours individuel | Appréciation | | | | | | | | | | | |
| | A | | | B | | | C | | | D | | | | A | | | B | | | C | | | D | | |
| | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 |
| Description du contenu des panneaux | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compréhension à partir de l'image seule | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Compréhension en associant texte et image | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reprise du texte pour s'exprimer | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Reformulation du texte pour s'exprimer | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Construction du sens (interprétation) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Pour le développement de l'oral autour du romans graphique, deux éléments sont pris en considération : l'association image/texte ; et la construction d'un discours individuel. En effet, nous avons tenté d'examiner les actions/réactions des étudiants à travers leurs attitudes et réponses données oralement en classe autour des romans mis à l'étude. Les types dans lesquels s'insèrent les romans graphiques sont indiqués par « 1 » pour le Type 1 ; « 2 » pour le type 2 et « 3 » pour le type 3.

a. Association image/texte

« Le dialogue didactique contribue à la construction de procédures spécifiques, des façons de penser-parler-agir relatives à l'activité disciplinaire en jeu. » (M. Gaussel, 2017 :18)

L'étudiant réfléchit aux romans qu'il a entre les mains, discute de ce qu'il a compris en classe des formes, des contenus en agissant oralement aux questions posées par l'enseignant.

Le choix du volet « Association image/texte » nous permet de mettre en exergue six (6) éléments que nous jugeons importants dans notre analyse :

- Description du contenu des panneaux : l'étudiant décrit ce qu'il voit sur le roman graphique étudié. Mais aussi parle du choix des couleurs, des atmosphères, des ambiances, des personnages, de leurs styles vestimentaires, etc.
- Compréhension à partir de l'image seule : l'étudiant accède au sens à partir de ce que l'image seule exploite et fait valoir.
- Compréhension en associant image et texte : l'étudiant saisit le sens à partir de l'association d'indices textuels et visuels apparents dans le roman.
- Reprise du texte : l'étudiant reprend les mots des bulles à paroles pour répondre aux besoins du cours afin de « dire ».
- Reformulation du texte : l'étudiant reformule des fragments qu'il repère dans le texte.
- Construction du sens : l'étudiant interprète ce qu'il voit, ce qu'il lit ou ce qu'il entend dire de l'enseignant et de ses pairs. Il exploite aussi les idées développées dans l'échange en classe.

b. Construction d'un discours individuel

Dans toute société, le langage est essentiel. À l'université comme ailleurs, l'action de parler forme en continu l'être en lui permettant de s'affirmer en tant qu'individu social et sociable et où « *l'acte de parole est aussi un lieu d'invention du savoir* » (F. Wacquet, 2003). Nous avons choisi pour mesurer le développement d'un discours individuel de l'étudiant, les paramètres suivants :

- Production de mots isolés : l'étudiant produit des mots isolés pour participer en classe.
- Production d'énoncés complets : l'étudiant produit des énoncés complets pour participer en classe.
- Déploiement de compétences communic'actionnelles : plus que le développement d'une compétence communicationnelle manifestée par un « savoir-être », l'étudiant développe une compétence communic'actionnelle, « un savoir-agir » où il mobilise des composantes linguistiques (syntaxe, lexique, intonation) ; discursives (raconter, décrire, argumenter, expliquer, informer, récapituler, etc.) et métalinguistiques qui permettent une adaptation à l'interlocuteur en construisant son discours propre à travers la coopération langagière en classe.
- Déploiement de compétences culturelles : l'étudiant s'interroge sur sa propre culture et cerne sa propre identité pour comprendre l'*Autre* afin de « dire » ; il interagit avec le roman graphique et ses pairs pour s'ouvrir à d'autres cultures et enrichir sa propre culture. La pénétration d'un autre système de référence permettrait une reconnaissance de la subjectivité de l'étudiant participant.
- Expression de ressentis : l'étudiant à travers ce qu'il ressent construit son propre discours. Dans son rapport avec ce qu'il perçoit et le concept qu'il utilise pour « dire », l'étudiant fait appel à son affect, à l'émotionnel. Il dit dans quelle mesure, la couleur ou une scène pourrait être un vecteur d'affect. Il exprime ce qu'il ressent en mettant sous forme de parole, le passionnel et l'actionnel, l'invisible et le visible ou même l'inconscient et le conscient.
- Participation active, négociation, spontanéité, créativité : l'étudiant ose prendre les risques requis par la parole en développant des conduites pratiques en cernant ce

qu'on attend de lui et ce qu'il doit réaliser comme tâches langagières requises par la situation d'apprentissage. L'étudiant est amené à adopter le principe « Penser-parler-agir » (M. Gaussel, 2016) qui permettrait la mise en place d'un « oral réflexif » (J.-C. Chabanne & D. Bucheton, 2002).

8.2. Critères d'évaluation du développement de la compréhension et expression orales des étudiants

Le système d'évaluation des pratiques langagières à l'université qui s'inscrit dans le cours de C.E.O. (Cf. Annexe 8), constitue un système de notation chiffré. L'évaluation quantitative autour est à 100% continue, c'est-à-dire une évaluation formative. Donc, à la fin de chaque semestre, les étudiants se retrouveront avec une note sur l'échelle de 20 qui constituera la moyenne de toutes les notes acquises. Nous pensons qu'une note chiffrée pourrait léser l'étudiant en provoquant chez lui un sentiment d'incapacité. Il n'est nullement question de sanctionner l'étudiant mais de valider un niveau de compétences par rapport à un objectif particulier. Nous avons préféré opter pour un système d'appréciation plutôt qu'une note pour évaluer le degré d'appropriation en relation avec les objectifs à atteindre, mais qui s'inscrirait toujours dans des marges chiffrées présentées comme suit :

A = Dépasse les exigences de cours (ce qui correspond à un système de notation entre 16 et 20/20)

B = Répond aux exigences du cours (ce qui correspond à un système de notation entre 11 et 15/20)

C = à améliorer en rapport aux exigences du cours (ce qui correspond à un système de notation entre 7 et 10/20)

D = Ne répond pas aux exigences du cours (ce qui correspond à un système de notation entre 0 et 6/20)

8.3. Résultats et interprétation des résultats

À partir de la grille d'analyse que nous avons élaborée pour l'observation du développement de la compréhension et expression orales des étudiants de 3^{ème} année Licence de français (Cf. Annexe 4), il nous a été donné de constater que les étudiants des trois groupes prenaient la parole avec motivation dès la première séance. Ces derniers n'ont pas vraiment de difficulté à comprendre ce qu'ils voient, et l'image comme élément visuel oriente efficacement leur degré

de compréhension et par la suite, celui d'expression. La réussite du cours de *compréhension et expression orales* repose principalement sur la participation des étudiants en coopération avec l'enseignant. Il s'agit pour l'enseignant de pouvoir se faire écouter de ses étudiants mais aussi, il y va de l'engagement des étudiants à écouter leur enseignant et les autres étudiants. Les tableaux suivants résument le taux de participation en classe pour chaque roman graphique étudié avec les groupes A, B et C et ce, à partir des transcriptions effectuées (Cf. Annexe 3) :

Tableau 1 : Taux de participation du groupe A

| Participants | Taux de participation en classe pour chaque roman graphique | | | | |
|--------------|---|-------------------|------------------------|---------|--------------------------------|
| | Octobre Noir | Cannibale | Le singe de Hartlepool | Hamelin | Ma toute petite déprime et moi |
| E1 | 18 fois | 07 fois | 25 fois | 12 fois | 10 fois |
| E2 | 46 fois | 19 fois | 04 fois | 01 fois | Absent |
| E3 | 11 fois | Absent | Absent | Absent | Absent |
| E1* | 71 fois | 56 fois | 20 fois | 63 fois | 23 fois |
| E2* | 30 fois | 13 fois | 18 fois | 19 fois | 06 fois |
| E3* | 21 fois | 43 fois | 44 fois | 49 fois | 44 fois |
| E4* | 01 fois | 21 fois | 13 fois | 16 fois | 22 fois |
| E5* | 47 fois | 32 fois | 19 fois | 24 fois | 28 fois |
| E6* | 10 fois | 02 fois | 02 fois | 06 fois | 12 fois |
| E7* | 19 fois | 07 fois | 16 fois | Absente | 11 fois |
| E8* | 04 fois | 01 fois | 01 fois | 01 fois | Absente |
| E9* | 02 fois | N'a pas participé | Absente | Absente | Absente |
| E10* | 40 fois | Absente | 27 fois | 08 fois | Absente |
| E11* | 16 fois | Absente | Absente | Absente | Absente |
| E12* | 06 fois | N'a pas participé | N'a pas participé | Absente | Absente |

| | | | | | |
|-------------|---------|-------------------|-------------------|---------|---------|
| E13* | 01 fois | N'a pas participé | N'a pas participé | 01 fois | 02 fois |
| E14* | 01 fois | N'a pas participé | Absente | 01 fois | 02 fois |

Tableau 2 : Taux de participation du groupe B

| Participants | Taux de participation en classe pour chaque roman graphique | | | | |
|--------------|---|-----------|------------------------|-------------------|--------------------------------|
| | Octobre Noir | Cannibale | Le singe de Hartlepool | Hamelin | Ma toute petite déprime et moi |
| E1 | 05 fois | 04 fois | / | N'a pas participé | / |
| E2 | 11 fois | 26 fois | / | 52 fois | / |
| E3 | 10 fois | 10 fois | / | 24 fois | / |
| E4 | 02 fois | 02 fois | / | N'a pas participé | / |
| E1* | 79 fois | 32 fois | / | 14 fois | / |
| E2* | 70 fois | 19 fois | / | 14 fois | / |
| E3* | 02 fois | 02 fois | / | Absente | / |
| E4* | 51 fois | 07 fois | / | 05 fois | / |
| E5* | 11 fois | 03 fois | / | 12 fois | / |
| E6* | 04 fois | 08 fois | / | 15 fois | / |
| E7* | N'a pas participé | 04 fois | / | 13 fois | / |
| E8* | N'a pas participé | 02 fois | / | 02 fois | / |

Il est à rappeler que l'enregistrement de la séance avec « Le singe de Hartlepool » fut égaré. Pour la séance avec « Ma petite déprime et moi », l'enseignante a déclaré que les étudiants ont refusé de travailler avec ce support et qu'elle avait respecté leur choix.

Tableau 3 : Taux de participation du groupe C

| Participants | Taux de participation en classe pour chaque roman graphique | | | | |
|--------------|---|-------------------|------------------------|-------------------|--------------------------------|
| | Octobre Noir | Cannibale | Le singe de Hartlepool | Hamelin | Ma toute petite déprime et moi |
| E1 | 37 fois | 01 fois | 04 fois | 11 fois | 03 fois |
| E2 | 21 fois | 15 fois | 03 fois | 02 fois | 04 fois |
| E3 | 14 fois | 01 fois | 02 fois | 14 fois | 13 fois |
| E4 | 01 fois | N'a pas participé | N'a pas participé | 06 fois | 03 fois |
| E5 | N'a pas participé | N'a pas participé | N'a pas participé | N'a pas participé | 01 fois |
| E1* | 26 fois | 11 fois | 24 fois | 73 fois | 09 fois |
| E2* | 43 fois | Absente | 12 fois | 45 fois | 08 fois |
| E3* | 20 fois | 15 fois | 02 fois | 18 fois | 04 fois |
| E4* | 19 fois | 26 fois | 01 fois | 13 fois | 47 fois |
| E5* | 12 fois | 20 fois | 01 fois | 09 fois | 04 fois |
| E6* | 08 fois | 14 fois | 07 fois | 08 fois | 07 fois |
| E7* | 23 fois | 05 fois | 17 fois | 19 fois | 04 fois |
| E8* | 14 fois | 04 fois | 15 fois | N'a pas participé | Absente |
| E9* | 01 fois | 02 fois | 05 fois | 03 fois | N'a pas participé |
| E10* | 04 fois | Absente | 01 fois | N'a pas participé | N'a pas participé |

Nous avons dans les tableaux ci-dessus (1, 2 et 3), calculé le nombre de fois où les étudiants ont participé en classe. Certains se sont abstenus de prendre la parole dans certains romans ou ont très peu parlé, alors que pour d'autres étudiants, on remarque une participation très active. Cependant, il faut dire que quelques étudiants dans les trois groupes témoins ne se sont pas présentés aux cours, ce qui altère forcément l'aboutissement escompté, celui du développement de l'oral en cours de C.E.O. Nous rappelons que les classes comptaient d'autres étudiants qui ne se sont pas manifestés et n'ont pas participé au cours pour plusieurs

raisons nous supposons ; entre autres, l'insécurité linguistique abordée pour la première fois par W. Labov au milieu des années 1960 ou la peur de perdre la face (E. Goffman, 1973). Néanmoins, nous pensons que le taux de participation est lié à une préférence typologique particulière des romans graphiques chez les étudiants ainsi qu'au facteur temps consacré pour le travail en classe de chaque roman. Certains étudiants se découvrent un penchant pour un roman graphique plus qu'un autre en fonction de l'intérêt porté à une histoire, un thème, un style de langue, aux dessins ou toute autre raison. Mais aussi l'exploitation d'un roman graphique de la part de l'enseignant qui les incite à parler de ce qu'ils voient en les poussant dans différentes voies informatives et interprétatives. G. E. Schwartz (2006) met en avant la typologie diversifiée des romans graphiques où il dit qu'ils sont destinés à informer et persuader « *designed to inform and persuade* » (G. E. Schwartz, 2006 : 60). Les apprenants s'appuient sur les textes présents dans les bulles à paroles pour persuader une audience à laquelle ils sont confrontés. En effet, la diversité des discours donne une voix à tous les apprenants pour dire ce qu'ils pensent.

Que ce soit le texte ou l'image, le roman graphique fait que l'un s'insère dans l'autre. La combinaison linguistique que l'on retrouve à l'intérieur des « bulles à paroles » vise à créer une sonorisation relative à la langue parlée au détriment d'une langue écrite (G. Blanchard, 1969). Effectivement, G. Blanchard (1969), explique que « *l'encadrement –et même les divers encadrements (selon qu'il s'agit d'une parole ou d'une pensée, d'une voix lointaine ou proche, d'un écho, d'un éclat de voix ou d'un son qui se prolonge)- sert à isoler, voire localiser la parole.* » (G. Blanchard, 1969 : 59)

Cette « notation du langage et des sons »¹⁰ permet selon G. Blanchard (1969) de créer certains effets :

- Effets d'intensité où l'on observe un grossissement des lettres : Crescendo, éclats de voix, cris, mots accentués, etc.
- Effets de saturation, de superposition, d'éclatements, etc.
- Effets de distorsion qui peuvent rendre compte du sentiment de la joie, de la tristesse, de la peur etc.

¹⁰ « La notation du langage et des sons » est un terme emprunté à G. Blanchard (1969).

L'étudiant arrive alors à déchiffrer ces sons, ces paroles exprimées dans des bulles et en faire son propre discours. Si les compétences développées se trouvent évolutives, c'est en partie dû à une dynamique où des situations communicatives et linguistiques diversifiées stimuleraient ce même étudiant. Notre analyse cherche alors de montrer comment opère cette évolution « *moment par moment sur la base de processus de coordination constants entre les participants et leurs activités* » (L. Mondada & S. Pekarek Doehler, 2006 : 2).

Les étudiants combinent ce qui est présenté explicitement et implicitement dans les romans graphiques, détectent ce qui est dit clairement et ce que l'auteur veut faire déduire dans l'histoire, pour comprendre. Nous présumons que l'association du texte et de l'image permet de créer un langage qui provoque la visualisation.

Lors des séances de cours de C.E.O., il nous a été donné de constater que les étudiants comprennent ce que les panneaux projettent qu'ils aient ou non participé à l'échange en classe (Cf. Annexe 3). Pour arriver à décrire ce qu'ils voient, ce qu'ils lisent, certains se réfèrent à l'image en essayant de deviner le contenu, d'autres aux textes dans les bulles à paroles, quand d'autres encore associent les deux. Nous avons cependant noté que certains utilisent un seul mot pour décrire, quand d'autres produisent des énoncés avec des structures phrastiques complètes (Cf. Annexe 3).

L'image facilite considérablement la compréhension des étudiants. Ces derniers expliquent clairement dans leurs propos que l'image leur a permis d'identifier le thème, les personnages, les situations racontées dans le roman graphique mis à l'étude. Pour développer les compétences de compréhension, l'utilisation de l'image aide les étudiants à construire une solide compréhension des textes qui leur sont associés. Nous avons recueilli leurs propos (Cf. Annexe 3) qui montrent à quel point l'image leur a été d'un grand secours dans la compréhension des éléments qui constituent l'histoire :

Groupe A

E11* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Voilà ▲ la présence la présence des images nous permet de euh ./ nous permet de mieux comprendre les évènements et euh ./ elle nous ouvre la porte héé à une interprétation personnelle comment on conçoit les évènements ./ une interprétation personnelle des images bien entendu »

E12* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Un roman graphique c'est pas ennuyeux (E12* sourit) » ; « Je pense que l'utilisation des images dans le roman graphique est plus intellectuelle que dans la bd parce que les images euh ./ les textes sont bien illustrés euh l'histoire euh le le le lecteur comprend l'histoire ./ euh facilement et vivre héé les différentes situations », « Oui et c'est pas fatiguant à lire »

E1 Groupe A :

- **Octobre Noir** : en parlant de l'image, E1 dit : « Et c'est pas fatiguant à lire »

E5* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Dans un roman graphique je le trouve plus cool et plus intéressant que de lire un livre ou un roman écrit » ; « Parce que c'est des images qui nous facilitent euh ./ à comprendre facilement l'histoire euh nous nous attirent elle nous fait vivre dans dans l'histoire elle nous fait euh les événements ./ euh tout » ; « Et il sait pas lire mais lorsqu'il a commencé à regarder les images il a pu donner un début et une fin ./ Bon ▲ il m'a dit maman voilà ▲ ici il était vivant il a joué il a mangé ./ ici il est mort Sans sans qu'il est qu'il maîtrise la langue ou sans qu'il » ; « On sent qu'on est devant un film ./ le moindre détail on la (au lieu d'employer le) voit dans l'image » /
- **Ma toute petite déprime et Moi** : « Ah ▲ s'il était en images il serait plus facile à comprendre »

E8* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « On imagine les personnages on on des fois on se met à leur place ». « Mais ▼ dans un roman graphique déjà les personnages existent on peut les voir ./ on peut [téséma] (Trad. « *c'est-à-dire* ») c'est facile c'est »
- **Cannibale** : « Je choisis cette manière parce que je crois qu'avec les images on imagine la scène comme si on y était »

E4* Groupe A :

- **Hamelin** : explique que les images étaient réelles et d'une certaine brutalité : « [Ana] (Trad. « *moi* ») par contre elle m'a ennuyée sincèrement tellement les images étaient réelles ▲ et c'est c'est je sais pas les images ça m'a vraiment ennuyé de continuer de lire cette histoire ./ oui j'ai pas apprécié cette histoire »

E1* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Madame c'est très intéressant de faire ça /../ dans par exemple dans dans les établissements scolaires dans les » ; « Au lieu de faire un livre de ché pas d'histoire long avec des histoires et des gros textes » ; « Oui des dates voilà ▲ il vaut mieux faire des images /../ raconter par exemple une la guerre ché pas la » ; « Voilà ▲ on peut la regarder par des images /../ des courtes euh des courts textes et voilà » ; « L'apprenant s'ennuie pas_▲ il va aimer apprendre » ; « Un roman graphique ▲ /../ non seulement on va vivre l'histoire on va garder ça » ; « Madame ▲ généralement on dit si on aime quelque chose on peut facilement l'apprendre /../ c'est le cas du roman graphique du moment-là qu'ooonn tout ce qu'on lit qu'on aime voir les images et tout ça va nous faciliter à comprendre et à biennnn /.. à comprendre l'histoire sans qu'on aille euh sans qu'on s'ennuie » ; « C'est ça le le l'avantage du roman graphique on n'a pas besoin de creuser la tête de s'ennuyer pour comprendre /.. il faut juste voir ça comme ça et ça rentre directement dans la tête » ; « On a pas besoin de faire des efforts c'est le visuel qui joue » ; « Il ya plus d'images c'est bon pour nous le roman est terminé » ; « Pasqu'elles sont tirées de la réalité ils (E1* change de pronom pour parler des images) reflètent la réalité /.. du coup ça nous ça nous permet de de rentrer dans l'histoire de vraiment visionner la scène /.. de comprendre de d'imaginer les personnages de vivre vraiment ce moment-là »
- **Cannibale** : « La première image la première image de de ce roman graphique c'était un homme qui a qui qui qui avait un clash sur sur sa tête » ; « On comprenait pas au début mais après après la après avoir vu l'histoire (rires) les images »
- **Hamelin** : « Et c'est malgré madame malgré sa vieillesse elle a vieilli à la fin on voit dans l'image on voit qu'elle a vieilli malgré sa vieillesse mais les villageois toujours euh ensorcelés par ses yeux elle a des yeux qui sont vraiment attirants » ; E1* montre comment elle a procédé à la lecture du roman graphique « Madame [kayna] (Trad. « *il y a* ») il y a une image /.. voilà celle-là (elle montre l'image) regardez celle-là y a pleins de bulles vous commencez par celle-là (elle montre avec son doigt) puis celle-là puis celle-là »

E2 Groupe A :

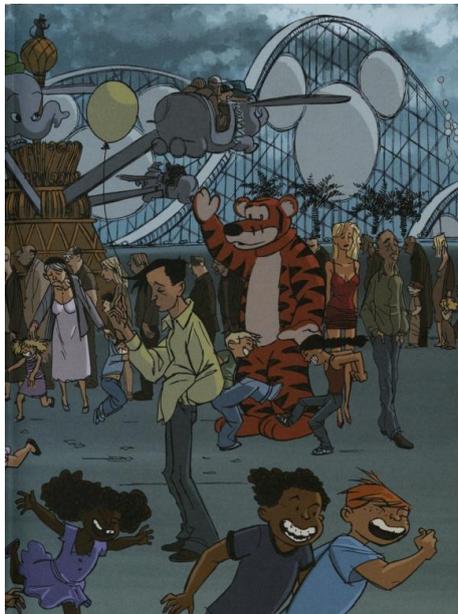
- **Octobre Noir** : « Bien la comprendre ▲ » ; « Je disais aussi que c'est aussi bénéfique pour les personnes qui maîtrisent pas la langue juste en regardant les illustrations /../ euh ça » ; « Ça les aide à comprendre mieux » ; « Ça nous a facilité la tâche » /
- **Cannibale** : « Il n'a pas besoin de comprendre la langue pour comprendre le thème du roman graphique »

Ep Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Comme ça on apprend vite » ; « Oui ▲ le langage /../ il n'est pas compliqué c'est facile » ; « Oui oui ▲ Tout le monde peut comprendre elle est accessible à tous » ; « Parce que ça nous a aidé avec les images ça nous a aidé »

E6* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Madame ▲ il y a des énervements qu'on peut pas les écrire on peut les comprendre par les images les sentiments voilà ▲ /../ on peut pas les écrire mais on peut les voir à travers les images »
- **Ma toute petite déprime et Moi** : « Dans les images on voit les enfants ils sont contents par contre les adultes euh les adultes (E6* se corrige) sont déprimés (E6* montre une image sur sa tablette) ». E6* explique le contenu de l'image et arrive à comparer les enfants et les adultes rien qu'à partir de leur expressions faciales :



Panneau extrait de *Ma toute petite déprime et moi*, page1 (Annexe 2).

E7* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Madame la preuve qu'il y a des images sans textes et on a pu comprendre ce qui s'est passé dans ces euh ces images »
- **Cannibale** : E7* Groupe A explique clairement sa préférence à la prose même en estimant son grand potentiel ; elle stipule que l'image fait obstacle à la manifestation de son imagination : « Bien que les images nous aident à comprendre mais je préfère les romans en prose » ; « Oui ▼madame j'aime imaginer les faits parce que si on regarde les images on trouve on peut voir la description des personnages la description physique des personnages par contre par contre si on lit ça dans un roman en prose ./ on peut on peut nous-mêmes imaginer par exemple la description physique xxx »
- **Le Singe de Hartlepool** : « L'image est toujours la prédominante »
- **Ma toute petite déprime et Moi** : « C'est préférable de les dire en images ▼ »

E3* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Madame le roman graphique ne prend pas beaucoup de temps et cela à travers les images ./ les images nous facilitent la compréhension de de de l'histoire en plus madame elle va construire une idée sur l'histoire qui va qui va qui va rester madame à longtemps ./ c'est-à-dire qu'on a euh on a l'histoire et et on a l'image c'est-à-dire on va pas oublier l'histoire » ; « Madame ▲ je vois que ça c'est bénéfique pour les gens qui veulent apprendre une langue étrangère ./ à travers les images on arrive à s'exprimer ./ à communiquer et à prendre la parole euh oui »
- **Cannibale** : « Ah oui madame déjà on connaissait l'histoire on connaissait l'enchaînement on l'avait mentalement dans notre tête les images nous ont juste mis dans le bain » ; « Et madame ici y a même pas de texte ya que des images y a » ; « Il n'a pas besoin de comprendre la langue d'après l'image »
- **Le singe de Hartelpool** : E3* explique que l'image ne renvoie pas vraiment à la réalité : « On voit pas la réalité par les images c'est caricatural » ; « Dans l'absurde voilà on finira par comprendre grâce à l'image »
- **Hamelin** : « D'abord en premier elle est plus comique elle raconte l'histoire sur le côté confusion on va dire ya pas une réalité dans les images »
- **Ma toute petite déprime et Moi** : « Oui (E3* sourit) voilà madame dans cette image là dans la foire on le voit lui déprimé par contre les autres » ; « Voilà ▲ avec un grand▲ H c'est plus facile c'est plus passionnant parce que ça c'est illustré par des images ça nous permet de ne pas s'ennuyer en fait ▼./ de vivre la scène ▲▲ » (E3*

explique que l'image permet de mettre en avant certains thèmes exploités dans les romans graphiques à titre d'exemple l'Histoire.) ; « Mais d'un point de vue on a une image on arrive à se référer à elle c'est pour ça on se souvient je pense » ;

E10* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Et des fois on n'a pas besoin de lire »
- **Le Singe de Hartlepool** : « Même les images sont euh partie pratique des fois parfois on on trouve des images qui parlent beaucoup plus que les paroles ../ on comprend l'histoire à travers les images seulement sans ../ sans sans lire les les » ; « En prose on imagine on imagine les les les événements les images xxx dans le roman graphique y a les images ça rend facile ../ la lectu la lecture d'un roman graphique c'est très facile » ; «madame ! (E10* montre l'image sur sa tablette) dans la xxx image euh dans le I le roman xxx ya le singe qui a été xxx par les villageois y a sur son droit ». L'étudiante E10* explique que le singe est capturé rien qu'en déchiffrant l'image :



Panneaux extraits de *Le singe de Hartlepool*, Page 28 (Annexe 2)

E9* Groupe A :

- **Octobre Noir** : « Alors que dans un roman classique on relit »

Groupe B

E2* Groupe B :

- **Octobre Noir** : « Ce sont des images du soldat » ; « Une guerre » ; « La rage la fureur » (E2* décrit les expressions faciales des personnages à partir de l'image seule) ; « Les couleurs ne sont pas vifs » (E2* refait la même erreur que E1* qui emploie vif à la place de vive) ; « Elles sont très xxx ../ on dirait que le personnage euh de vrais personnages » ; « réels » (en parlant des personnages) ; « Il est plus captivant à travers les images ../ on a l'impression que l'image attire la personne parle d'elle-même et puis atti nous attirent à continuer l'histoire jusqu'à la fin par contre quand il s'agit d'écriture c'est parfois lugubre et c'est ennuyeux des fois » /
- **Cannibale** : « Madame c'est par exemple la voiture » (E2* se réfère à des détails relevés des images)

E4* Groupe B :

- **Octobre Noir** : « On sent une certaine réalité en regardant ces images on sent une certaine réalité » ; « Il est pressé il se précipite de sortir vu la façon de mettre sa veste et la grimace qu'il a ▲▲▲ » (E4* associe des détails visuels pour donner décrire ce qui se passe à l'intérieur d'un panneau) ; « Ce qui m'a beaucoup plus plu c'est que malgré leuuh malgré que les textes sont courts sont brefs y a pas assez deee de choses dites mais le message est passé euuh »
- **Cannibale** : « les images sont récentes » ; « Selon les images » ; « Selon▲ les images » (E4* explique qu'à partir des images seules, on arrive à situer l'époque)

E5* Groupe B :

- **Octobre Noir** : « le message est passé grâce aux images »

E2 Groupe B :

- **Octobre Noir** : « De la violence » ; « réels » (en parlant des personnages)
- **Cannibale** : « Madame▲ elle n'est pas vraiment moderne » (E2 se réfère au design de la voiture sur les images)

E3 Groupe B :

- **Hamelin** : « Elle était attachée » (en parlant de la fille Eva). L'étudiant E3 décrit l'état de Eva un des personnages principaux de Hamelin :



Panneau extrait de *Hamelin*, page 37 (Annexes 2).

E1* Groupe B :

- **Octobre Noir** : « De la violence » ; Bah ▼ déjà les couleurs elles sont pas vifs (E1* emploie vif à la place de vives) elles sont sombres euh elles sont monotones » ; « Ben ▼ les traits sont les traits de chaque personnage les bien dessinés bieeen ▲▲ précis » (E1* arrive à lire chaque expression des visages du roman graphique) ; « Euh paraît un homme petit p'tit de taille » ; « Un brun avec des cheveux frisés la moustache » ; « Il faut vraiment se concentrer par rapport au roman pour essayer vivre un p'tit peu la scène par rapport au roman graphique parce qu'on voit et en plus c'est des p'tits textes on peut vraiment se proj'ter directement par rapport aux images »
- **Cannibale** : « Je vois un spectacle » (E1* regarde les images sur sa tablette pour répondre) ; « Parce que je vois une personne avec euh en plein ils l'ont jeté avec les crocodiles et tout ça (rires) je suis en train de deviner (rires) ». L'étudiante E1* essaye de deviner la scène à partir des images :

NOUS ÉTIIONS PLACÉS ENTRE LE MARIGOT DES CROCODILES
ET LA FOSSE AUX LIONS, LEURS CRIS NOUS TERRIFIAIENT...



Panneau extrait de *Cannibale*, page 12 (Annexe 2)

- **Hamelin** : « D’après les images on remarque l’architecture de cette région l’architecture du moyen âge » ; « Sa jambe madame » (en parlant du frère de Albéric)
E3, E2, E4* et E2* Groupe B décrivent en expliquant la sensation éprouvée à partir des images seules :

- **Octobre Noir** : « il y a du sang sur le visage » ; « Le regard triste malheureux ▼ » ;
« la colère la rage la peur »

E3, E2, E1* et E2* Groupe B dans **Hamelin**, expliquent à partir des images : E2 : « Bizarre vraiment bizarre » ; E3 : « Il est bizarre », « sur le dos » ; E2* : « Il a un animal il a un animal » ; E1* « c’est un xxx »

Ep Groupe B :

- **Cannibale** : « Bob Marley ▲ ». Les étudiants à l’unanimité reconnaissent une icône de la musique et de la liberté sur le tee-shirt d’un des personnages :



Panneau extrait de *Cannibale*, page 4 (Annexe 2).

Groupe C

Les étudiants font des associations (couleurs-atmosphères-formes, etc.) en se basant sur l'image pour décrire et par la suite interpréter. Par exemple, dans Hamelin, les étudiants estiment que les images sont anciennes en se référant à l'architecture, etc., alors que dans Ma toute petite déprime et Moi, les étudiants qualifient les images de modernes en se référant toujours à des indices visuels présents (Cf. Annexe 2).

E3* Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Madame les images ne sont pas claires et aussi sont sombres qui reflètent une période de guerre » ; « Y a aussi quand il a frappé à la porte le toc toc »

E5* Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Ya plus ▲ d'expressions »
- **Hamelin** : « S'exprime avec des images » (en parlant de l'illustrateur)

E3 Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Madame le texte madame le « dring » sur l'image ». L'étudiant arrive à déchiffrer une onomatopée qui reproduit la sonnerie du téléphone :



Panneau extrait de *Octobre Noir*, page 26 (Annexe 2)

- **Hamelin** : Oui c'est la scène. L'étudiant E3 regarde regarde les images sur son smartphone pour confirmer ce qui s'est passé.

E1 Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Xxx les images étaient plus proches de la réalité » ; « Une image peut carrément remplacer tout un paragraphe » ; « c'est c'est c'est-à-dire pour donner un aspect révélateur au titre du moment qu'on est en Octobre c'est l'automne il doit y avoir une image d'une nuit à octobre si c'était une journée ensoleillée ça ne va pas être » ; « En page 15 ou 16 on voit comment les policiers ont tabassé » ; « Les images sont plus expressives par rapport au texte si on donne par exemple l'exemple de la personne qui a été jetée dans le fleuve il n'y avait pas beaucoup de texte tout est décrit rien qu'en regardant les images euh d'un coup on comprend qu'il vient d'avoir un ▼ un incident et que c'est un crime tout simplement ././ si l'auteur par à travers un texte écrit ça devrait lui coûter minimum 10 pages pour décrire cette scène par contre les images sont largement suffisantes pour décrire cette scène »

E2 Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Surtout quand on voit l'image accompagnée par des gestes et des grimaces on comprend plus l'image et ce qu'elle dit »

E2* Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Elles sont presque réelles »
- **Hamelin** : « Parce qu'il y a des rats » (E2* se réfère aux images)

E7* Groupe C :

- **Octobre Noir** : « Donc une image peut peut montrer des trucs »

E4* Groupe C :

- **Hamelin** : « Madame les images cartoon » ; « Madame comme les comiques »
- **Ma toute petite déprime et Moi** : « Madame comiques ././ les images » ;

E3*, E2*, E1, E4 et E7* du groupe C se réfèrent aux images pour décrire les personnages du roman graphique :

- **Hamelin** : E3* « agressifs », « sauvages agressifs » ; E2* « normaux », « Madame il y avait quelqu'un qui euh se cachait derrière un un chariot » ; E1 « pas de sourires » ; E4 « perturbés » ; E7* « tristes ».

Nous avons effectivement constaté que l'utilisation du visuel pour appuyer les textes est profitable à la majorité des étudiants, encore plus quant il s'agit d'étudiants qui ont des besoins ou des difficultés de compréhension une fois confrontés à des textes en prose. Les images aident les étudiants à améliorer leur degré de compréhension du contenu du roman graphique. Pour les apprenants qui ont un faible niveau de langue, le texte concis des romans graphiques accompagné d'images détaillées aide les ces derniers à décoder et à comprendre le texte. La lecture du roman graphique est plus facile (avec moins de texte pour décoder) et un verbiage concis qui met en évidence l'utilisation efficace du langage et le vocabulaire ; ainsi, les images invitent et engagent les lecteurs (M. Jaffe, 2013).

P. E. Griffith (2010) explique dans « *Graphic Novels in the Secondary Classroom ans School Libraries* »¹¹ que le roman graphique est une histoire racontée avec des mots et des images qui fournissent un aperçu que le texte seul ne peut faire. Contrairement aux bandes dessinées, les romans graphiques sont des histoires plus longues où l'expérience de lecture fait que les images et les mots travaillent simultanément (P. E. Griffith, 2010). L'aspect artistique de l'histoire contribue à la capacité de la comprendre pleinement. Par conséquent, les illustrations sont aussi importantes que le texte. Les illustrations ajoutent les informations et les détails manquants dans le texte. Bien que les indices puissent être évidents ou subtils, les illustrations permettent au lecteur du roman graphique de faire des inférences et des jugements séparés de la lecture et de la compréhension des mots.

Les romans graphiques offrent un type différent d'expérience de lecture tout en modélisant l'utilisation concise du langage (M. Jaffe, 2013).

L'étudiante E7* du groupe A dira dans ce sens « Madame la preuve qu'il y a des images sans textes et on a pu comprendre ce qui s'est passé dans ces euh ces images ». Pour l'étudiante E2 du groupe A, elle avance : « Je disais aussi que c'est aussi bénéfique pour les personnes qui maitrisent pas la langue juste en regardant les illustrations ». L'étudiante E2* du groupe B avance en parlant du roman graphique qu' « il est plus captivant à travers les images /../ on a l'impression que l'image attire la personne parle d'elle-même et puis atti nous attirent à continuer l'histoire jusqu'à la fin par contre quand il s'agit d'écriture c'est parfois lugubre et c'est ennuyeux des fois ».

¹¹ <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.54.3.3/abstract>

E1* qui rapplique : « Il faut vraiment se concentrer par rapport au roman pour essayer vivre un p'tit peu la scène par rapport au roman graphique parce qu'on voit et en plus c'est des p'tits textes on peut vraiment se proj'ter directement par rapport aux images ». Quant à l'étudiante E4* du groupe C, elle explique qu'elle a lu le roman *Octobre Noir* jusqu'au bout alors que d'habitude, elle n'aimait pas lire : « Moi personnellement je ne lis pas mais lorsque j'ai découvert ce roman je suis attirée et je l'ai lu jusqu'à la fin ».

Les étudiants construisent activement l'histoire en traitant le texte et les images dans un processus créatif et interactif, ce qui leur fait penser qu'ils sont au milieu de l'action. La lecture des signes à l'intérieur du roman graphique pour comprendre se manifeste dans l'aptitude des étudiants à relier les images aux textes présents dans les bulles à paroles. Déjà, ils commencent par identifier les signes et symboles, pour leur assigner du sens par la suite (Y. Goodman, 2001).

Y. Goodman (2001) avance que lorsqu'un apprenant discute du contenu du roman graphique, il faudrait qu'il se demande ce que les symboles ou signes veulent bien dire. Les apprenants associent des formes au sens, ce qui les aide à construire leur propre compréhension et connaissances basées sur l'image (Y. Goodman, 2001). Ainsi, le visuel vient combler l'écart entre le texte écrit en mots et la communication d'un message véhiculé.

L'étudiante E5* du groupe A arrive à décrire le héros du roman graphique *Octobre Noir* à partir de ce qu'elle voit et lit : « C'était quelqu'un de cool il s'habille comme les jeunes il aime la vie euuh ././ il fait partie d'un groupe musicien il aime la musique ». Ou encore E1* du groupe B : « Il paraît un homme petit p'tit de taille », « Un brun avec les cheveux frisés la moustache ». Il est à noter qu'avec sa deuxième réplique, l'étudiante E1* confond le personnage principal Mohan'd avec son père qui lui, porte une moustache.

En lisant un roman graphique, J. Seyfried (2008) confirme que les apprenants analysent le texte pour comprendre. Ils interrogent les choix des auteurs concernant les images, les mots et l'histoire (J. Seyfried, 2008). Dans le roman graphique, l'histoire est décomposée sous forme de séquences présentées dans des panneaux. Chaque panneau contient du texte et /ou des images liées avec une forme spécifique. La forme du panneau, la police d'écriture, les textes, les couleurs et les ombres interagissent pour raconter l'histoire. La bordure du panneau qui l'entoure (appelée gouttière) permet le passage d'une séquence à une autres en se concentrant sur chaque segment de l'histoire. Il y a des séquences mises en relief dans des panneaux qui

sont reconnaissables grâce à leurs bordures ondulées ou constituées en lignes pointillées. Les panneaux transmettent une force et une énergie lorsque les bras, les pieds ou autre objets dépassent leurs frontières pour montrer le mouvement par exemple. Parfois, un petit panneau peut être incorporé dans un panneau beaucoup plus grand pour aider à relier les informations de base ainsi que des informations importantes que les auteurs souhaitent mettre en avant. Les panneaux sont disposés sur la page pour raconter l'enchaînement d'une histoire. Leur organisation est pour la majorité, de gauche à droite et de haut en bas de la page.

Par exemple, l'étudiante E12* du groupe A l'exprime dans ses propos : « Je pense que l'utilisation des images dans le roman graphique est plus intellectuelle que dans la bd parce que les images euh ./ les textes sont bien illustrés euh l'histoire euh le le le lecteur comprend l'histoire ./ euhh facilement et vivre héé les différentes situations ». Ou l'étudiante E11* du groupe A qui avance : « Chacun interprète à sa manière », puis continue plus loin : « Voilà ▲ la présence la présence des images nous permet de euh ./ nous permet de mieux comprendre les événements et euh ./ elle nous ouvre la porte héé à une interprétation personnelle comment on conçoit les événements ./ une interprétation personnelle des images bien entendu ». Ou encore l'étudiante E1* qui dit « Un roman graphique ▲ ./ non seulement on va vivre l'histoire on va garder ça ».

Nous avons aussi constaté que les étudiants reprennent ou reformulent les mots repérés dans les bulles à paroles pour répondre aux questions posées par les enseignants, ou simplement pour dire ce qu'ils en pensent, ce qu'ils ressentent face à tel ou tel personnage, telle ou telle partie de l'histoire. Cependant, l'hésitation observée le long des séances de cours montre la difficulté des étudiants à prendre une décision pour les choix dans lesquels ils s'inscrivent pour s'exprimer ; qu'ils soient d'ordre lexical, syntaxique, stylistique, sémantique, etc.

Par exemple, l'étudiant E1* du groupe A se base sur des phrases du roman graphique *Octobre Noir* qu'il reformule pour participer en classe : « Oui son père déjà lui dit pourquoi tu t'appelles encore Vincent ./ pasqu'il y a quelqu'un qui vient d'appeler « Vincent Vincent viens » son père lui dit « ha encore Vincent » t'a changé ton nom et xxx ».

L'étudiant E1* du groupe B s'appuie sur le texte pour s'exprimer : « Ils ont dit pas d'armes ni de tournevis ni même un clou ».



Panneaux extraits de *Octobre Noir*, page 28 (Annexe 2).

E4* du groupe B dans Cannibale s'appuie sur le texte pour répondre. Elle lit une phrase du roman graphique : « Madame ▲ il dit : «nous dressait comme si nous étions des animaux sauvages ».

**LES PREMIERS JOURS, DES HOMMES SONT VENUS NOUS
DRESSER COMME SI NOUS ÉTIIONS DES ANIMAUX SAUVAGES.**



Panneau extrait de *Cannibale*, page 12 (Annexe 2)

Ou encore l'étudiant E1 du groupe C qui se réfère aux images pour dire : « En page 15 ou 16 on voit comment les policiers ont tabassé » ; E4* du même groupe décrit aussi à partir de ce qu'il voit et même ce qu'il lit : « Xxx le jeune qui a été tabassé par xxx l'autre il respirait encore après il lui a donné un autre coup ». E4* en cherchant l'information dans les pages du roman graphique dit : « c'est 17 – 18 ».



Panneaux extraits de *Octobre Noir*, Page 16 (Annexe 2).

Voilà encore un exemple de l'étudiante E2* du groupe C qui puise dans les textes du roman graphique *Octobre Noir* en reformulant pour s'exprimer : « Il a eu une conscience à la fin il a eu une prise de conscience parce que quand il est parti chanter à l'olymp à l'Olympia il a il s'est adressé en français en leur disant : « vous nous voyez mourir, vous nous voyez souffrir mais vous faites rien ».



Panneau extrait de *Octobre Noir*, page 50 (Annexe 2).

L'étudiante E6* lit carrément le poème de Kateb Yacine cité par Mohan'd, le chanteur Vincent des Gold Star à la fin de *Octobre Noir* :

« Assommer les manifestants
Et les jeter dans la Seine.
La Seine rougissante
N'a pas cessé les jours suivants
De vomir à la face
Du peuple de la Commune
Ces corps martyrisés
Qui rappelaient aux Parisiens
Leurs propres révolutions
Leur propre résistance.
Peuple français, tu as tout vu,
Oui, tout vu de tes propres yeux,
Et maintenant vas-tu parler ?
Et maintenant vas-tu te taire ? »

Nous avons cependant observé que l'étudiante E6* s'est abstenue de lire ce qu'il y a dans les bulles à paroles. Ceci est peut-être expliqué par le fait qu'elle croit que la bulle à paroles renferme les propos du chanteur, alors que le chanteur reprend justement le poème de Kateb Yacine.



Panneaux extraits de *Octobre Noir*, page 50 (Annexe 3).

Par exemple, dans l'échange suivant observé avec le groupe C, les étudiants en coopération avec l'enseignante déchiffrent ce qu'ils voient :

- « P Bon donc ça pourrait être aussi bien théorique que réel bon d'autres points revenons sur les images que pensez-vous des images ?
- E7* Une image peut carrément remplacer tout un paragraphe (E7* explique que l'image est d'un grand secours dans la compréhension)
- P Tout un paragraphe voilà donc c'est un avantage sur cette image par exemple (P montre le panneau d'une page grâce au data show) regardez ▲ on remarque très bien que le téléphone entrain de sonner
- Ep Oui
- P Qu'est-ce qui a orienté cette lecture du téléphone qui sonne ?
- E3 Madame le texte madame le « drinng » sur l'image
- E3* Y a aussi quand il a frappé à la porte le toc toc
- P Comment on appelle ces sons ?
- E1* Des onomatopées
- Ep Des onomatopées ▲ onomatopées
- P Des onomatopées des sons
- E7* Donc une image peut peut montrer des trucs
- E5* Ya plus ▲ d'expressions
- P Donc on gagne on gagne du temps
- E2 Surtout quand on voit l'image accompagnée par des gestes et des grimaces on comprend plus l'image et ce qu'elle dit
- P Voilà ▲ donc c'est plus rapide
- E2 Par opposition à l'écriture je vois un texte qui avec euh xxx dur
- E3* Les mots sont les mots sont simples pas trop compliqués »

Rien qu'en étant exposés aux images, les étudiants participants à l'échange ci-dessus comprennent les mots utilisés, ce qui relève d'un lexique abordable à tous selon leurs propres constatations ; identifient le concept d' « onomatopées » lesquelles reproduisent les sons à l'intérieur des panneaux. L'étudiante E1* du groupe C dira à cet effet : « On voit les sons par exemple ././ on voit quand il frappe on voit les trucs ça donne ça explose ».

D. Seelow (2010) affirme que chaque apprenant mobilise sa capacité en utilisant sa propre stratégie pour construire du sens à partir des associations qu'il établit individuellement entre les éléments présents dans le roman graphique (D. Seelow, 2010). Chaque étudiant interprète ce qu'il voit, ce qu'il lit ou ce qu'il entend dire de ses pairs en exploitant les idées développées dans le roman ou à partir de l'échange en classe. M. Ansey (2002) note ainsi l'aptitude de ceux qui lisent des romans graphiques à analyser, déconstruire et reconstruire le sens (M. Ansey, 2002).

L'étudiante E10* du groupe A par exemple, explique que pour comprendre l'histoire du roman graphique, le visuel est d'une grande aide : « Et des fois on n'a pas besoin de lire » ; E1* continue avec : « on a pas besoin de faire des efforts c'est le visuel qui joue », « On n'a même pas besoin de le relire », E9* intervient juste après pour comparer avec un texte en prose : « Alors que dans un roman classique on relit ». E4* du groupe B explique quant à elle que le message passe en peu de mots : « Ce qui m'a beaucoup plu c'est que malgré le fait que les textes sont courts sont brefs y a pas assez de choses dites mais le message est passé ». E5* réplique enfin en finissant la phrase de E4* pour dire justement que le message passe grâce à l'appui du visuel : « Grâce aux images ». Pour E2*, le thème historique relaté dans l'histoire rend les faits proches du réel, ce qui l'a aidé à se rapprocher de la réalité de l'époque : « Justement ce que j'allais vous dire on sent que le roman lui-même il relate des faits historiques le contexte plus historique que fictionnel donc on dirait qu'on a quand on ouvre déjà le roman à l'intérieur on dirait que les faits sont vraiment très proches et très réels /../ ils nous rapprochent ils essaient de nous rapprocher de nous relater la réalité de l'époque ».

Dans ce dispositif d'enseignement/apprentissage, nous avons aussi observé parallèlement une extraordinaire solidarité de la part des enseignants qui aidaient les étudiants dans la construction de leur discours. Ces derniers butaient en essayant de trouver le « mot » pour dire ce qu'ils en pensent et les enseignants intervenaient à chaque fois pour corriger une incorrection, une information, une articulation, donner le mot qu'il faut, etc. « *Les apprenants co-pilotent le processus du suivi du projet pour atteindre une ou des solutions d'un ou des problèmes posés et en collaboration avec l'enseignant et les pairs* » (M. Frenay, B. Raucent 2006 : 202). Par exemple, quand E1* du groupe B ne trouve pas le mot : « Ils étaient contre le cess euh », l'enseignante intervient en étayant l'étudiante : « le couvre feu ». Les étudiants intervenaient aussi pour corriger leurs camarades comme dans l'exemple de l'étudiante E3* du groupe A qui dit : « Madame ▲ quand on lit un roman autobiographique », E11* s'interpose en disant « graphique ▲ » et E3* qui reprend juste après « graphique plutôt... ». Il arrive même qu'un étudiant complète la phrase de l'enseignant qui ne trouve pas ses mots : quand l'enseignant dit : « on voit des mimiques on voit des traits et euh » ne trouvant pas le mot, l'étudiant E3* appuie l'enseignante en lui soufflant le mot « Les formes ». D'autres étudiants s'auto-corrigent : par exemple E2 : « Il y a eu un confortement con euh confrontation avec la police. »

Pour construire du sens et arriver à interpréter, les étudiants prennent des décisions concernant le contenu traité et les moyens par lesquels ils vont diffuser l'information repérée. Ils interrogent les images, les couleurs, les textes présents dans les images, etc. Pour P.E. Griffith (2010), les romans graphiques comprennent des éléments à la fois écrits et visuels dans la création des personnages qui traversent le récit dans des panneaux d'art séquentiel. Ces derniers montrent l'action et contribuent à établir le ton et les humeurs (P.E. Griffith, 2010). Si le format et l'illustration sont importants, le contenu est essentiel pour l'enseignement en classe (P.E. Griffith, 2010). Les étudiants arrivent ainsi à comprendre l'atmosphère qui règne dans tel ou tel roman graphique en se référant aux couleurs ; et situent les espaces, les époques grâce à l'architecture, aux objets, aux styles vestimentaires, etc. Dans *Octobre Noir* et en reprenant les propos de l'enseignante du groupe A qui s'adresse aux étudiants : « vous avez dit madame on a l'impression qu'il y a le son tellement les images sont parlantes /../ elles parlent ▲ /../ c'est-à-dire ? ». L'étudiant E1* répondra à la question de l'enseignante en exprimant : « pasqu'elles sont tirées de la réalité /../ reflètent la réalité /../ du coup ça nous ça nous permet de de rentrer dans l'histoire de vraiment visionner la scène /../ de comprendre de d'imaginer les personnages de vivre vraiment ce moment-là ». E5* continue en disant : « on sent qu'on est devant un film /../ le moindre détail on le voit dans l'image ».

Dans *Octobre Noir* étudié avec le groupe A, les étudiants s'expriment sur la signification des couleurs. Pour E1*, « elles sont très sombres », « Oui c'est trop noir », « elles reflètent la tristesse ». E2* dira que « Toutes les scènes se déroulent presque la nuit on a l'impression qu'elles se déroulent que la nuit /../ y a pas de jour » ; et E5* : « On sent qu'il y a de la tristesse là dans ». E5* à partir des couleurs, donne sa perception des couleurs utilisées dans le roman et qui projettent dans un climat de guerre : « Madame les images ne sont pas claires et aussi sont sombres qui reflètent une période de guerre ». Pour le groupe B, les étudiants pensent que la couleur noire renvoie à un désastre. Par exemple E4* énonce : « Le truc dramatique » ; E2 : « catastrophique ». L'étudiante E1* dira pour le choix des couleurs : « Bah ▼ déjà les couleurs elles sont pas vives elles sont sombres euh elles sont monotones » ; E4* continue avec : « On sent une certaine réalité en regardant ces images on sent une certaine réalité » ; E2* : « Oui les faits tragiques qui se sont déroulés à la Seine ». Les étudiants du groupe C émettent quant à eux des sensations ressenties face au choix des couleurs. Nous avons relevé à titre d'exemple les expressions suivantes :

E7* : « Tristes » ; E2* : « Sombres », « Elles vont très bien avec le thème » ; E5* : « Tristes tristes madame » ; E8* : « Un soupçon de chagrin dans les textes » ; E4 : « Une histoire de tragédie » ; E1 : « Il y a beaucoup de parts d'ombre ».

L'étudiante E8* et le reste des étudiants participants du groupe C associent les couleurs rouge et noire pour expliquer les propos de E1 : « parts d'ombre ». E3* et E4* utilisent consécutivement un indice « La nuit », « La pluie » pour expliquer que c'est un climat triste. Les étudiants font donc des associations en se basant sur le visuel (images-couleurs-atmosphères) pour trouver du sens. L'étudiant E1 du groupe C par exemple en parlant des couleurs s'exprime : « Les couleurs amplifient l'aspect de la violence ».

En essayant de comprendre et d'interpréter ce qu'ils ont compris, les étudiants du Groupe A essaient de trouver une explication au vouloir de Mohan'd de devenir Vincent dans *Octobre Noir*. E5* : « Malgré qu'il est un Algérien il a voulu vivre d'une autre façon peut être française » ; E7* : « Il a en quelque sorte le style d'un Français » ; E2 : « Madame ▲ pour qu'il soit pas rejeté par ses amis par ses copains » ; E3* : « Pour qu'il soit accepté par les Français la société française » ; E2* : « Madame ▼ il fait partie d'un groupe de musiciens français ../ c'était le seul algérien parmi ses camarades c'est pour ça qu'il s'est fait euh ../ qu'il a changé de nom c'est pour être accepté par les autres il voulait pas être rejeté » ; E* : « madame▲ il s'habille comme eux il se coiffe comme eux ».

L'étudiant E3 du groupe A défend par contre Mohan'd et son choix de s'appeler Vincent : « Il veut pas nier ses origines mais il euh ../ il euh ../ il a essayé de cacher ça ». L'enseignante quant à elle félicite la capacité des étudiants à faire des interprétations : « Donc je suis contente la qualité des dessins elle est tellement parlante qu'elle vous a poussés à développer toutes ces interprétations ».

Dans la même lignée que les étudiants du groupe A qui essaient d'interpréter la dualité chez Mohan'd, les étudiants du groupe C donnent des avis presque similaires à quelques différences près. Les étudiants répondent ensemble : « xxx il a honte il avait honte » ; E1* dira : « parce qu'il sait qu'il sera méprisé des xxx ». Pour E3*, nier ses origines est un sacrifice : « il s'est sacrifié il a nié nié ses origines ». L'enseignante intervient pour corriger E3* et explique que le mot est mal employé. Pour E7* : « Il cherche à être accepté ».

L'étudiante E1* du groupe B arrive aussi à déchiffrer chaque expression faciale des personnages du roman graphique *Octobre Noir* : « Ben ▼ les traits sont les traits de chaque personnage les bien dessinés bien ▲▲ précis ». E2* du groupe B y arrive aussi : « Elles sont très xxx /../ on dirait que le personnage euh de vrais personnages », « réels » ; E2 : « réels ». Les étudiants expriment clairement que les couleurs, les expressions faciales ou corporelles des personnages font passer un message. E4* du groupe B associe des détails visuels pour décrire et interpréter ce qui se passe à l'intérieur du panneau : « Il est pressé il se précipite de sortir vu la façon de mettre sa veste et la grimace qu'il a ▲▲▲ ». ».



Panneaux extraits du roman graphique *Octobre Noir* (Cf. Annexe 2).

En somme, nous arrivons à une première déduction, du fait que les étudiants qu'ils soient du groupe A, B ou C, arrivent à tour de rôle à dégager les personnages et leurs particularités ; les atmosphères et ambiances associées aux couleurs et ce, à travers l'enchaînement des séquences *visiotextuelles*¹² dans les romans graphiques traités en classe.

L'utilisation du visuel dans le roman graphique permet aux étudiants de passer d'une compréhension basique de l'histoire qu'ils lisent à une réflexion approfondie qui permet de développer l'esprit critique (C. W. Chun, 2009). Nous avons observé le développement de la réflexion des étudiants lors de la discussion en classe, manifestée dans leurs échanges. « *L'expression orale est issue de l'ensemble du développement intellectuel et social de*

¹² Par séquence visiotextuelle, nous désignons les panneaux ou « panels » disposés successivement et lesquels de part leur enchaînement permettent de construire l'histoire à l'intérieur du roman graphique.

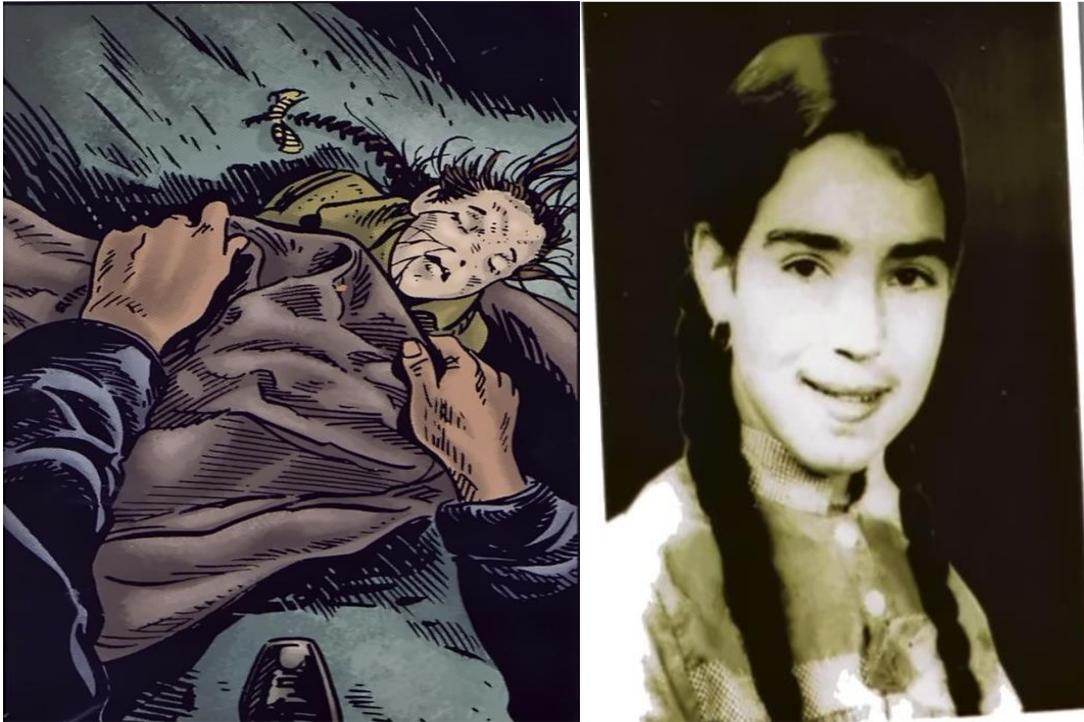
l'enfant, de ses capacités de compréhension du langage et de ses capacités practo-motrices bucco-phonatoires, c'est-à-dire la parole. » (M. Gausse, 2017 : 4)

Les étudiantes du groupe B : E4*, E1* et E2* discutent entre elles des choix de Mohan'd, le personnage principal de *Octobre Noir*, en essayant d'interpréter son comportement. Ces étudiantes comparent Khalloudja à son frère en la faisant passer pour héroïne car elles estiment qu'elle a une certaine force de caractère. Les étudiantes E2* et E1* dans une participation active se disputent les avis, les idées à tour de rôle, dans un réel effort de négociation du sens. E2* argumente en expliquant clairement son penchant pour la sœur plutôt que le frère : « Mais par rapport à lui je pense qu'il a un manque de personnalité en changeant son identité il a voulu appartenir au groupe de Français musiciens par rapport à ses ambitions ». E1* exprime son désaccord avec les arguments apportés par E2* et dit en justifiant : « Parce que ça n'a rien à avoir avec le manque de personnalité je trouve », « Lui il veut progresser dans le domaine musical », « Donc il est euh rien à avoir avec les guerres il voulait pas être confronté à ça », « Alors que son père il l'a obligé à assister à cette marche il a il a fait partie de cette marche pendant quelques minutes ensuite il est parti pour euh faire son concert ». E2* riposte aux avis des autres étudiantes et donne un avis personnel en argumentant à son tour : « Là il s'est comporté en homme irresponsable ça ne le concerne pas lui en tant qu'un Algérien comme si pour lui moi je n'appartiens pas à ce groupe là j'appartiens à l'autre groupe ». E1* revient plus tard en se référant à des éléments du texte écrit pour justifier que Mohan'd a de la personnalité : « Ben oui je trouve pas euh j'ai dit tout à l'heure qu'il a de la personnalité vu que après un de ses amis musiciens il lui a dit un truc par rapport euh il a insulté les Algériens », « Alors lui il s'est révolté ».

Dans le groupe C par exemple, l'étudiante E3* a pu associer Khelloudja le personnage féminin de l'histoire fictive d'*Octobre Noir* à la personne réelle de Fatima Bédar exposée à la fin du roman comme étant martyre des événements de 61 à Paris. En voici un extrait :

- « P Xxx entre les Algériens et les Français point barre par exemple le personnage de Khalloudja le personnage est un personnage que ././ justement (P cherche sur le lap top) ceux qui ont lu le roman qu'est-ce qui s' passe ? /.../ voilà (P fait défiler les pages exposées grâce au data show et trouve enfin la page avec la photo qu'elle cherchait) alors Fatima Bédar ▲ Fatima Bédar était une collégienne à Paris cette c'était une collégienne algérienne
- E3* Finalement Khelloudja c'est Fatima non ? le jour de la manifestation son père ne voulait pas qu'elle soit avec eux mais elle est ./.../ elle a été courageuse
- E1* Elle a pris le risque

- E3* Elle a participé à
P Cette manifestation
E3* Cette manifestation oui »



À gauche, Khelloudja, la sœur de Mohan'd assassinée à 15ans le 17 octobre 1961, page 50
À droite, Fatima Bédar, assassinée à 15 ans le 17 octobre 1961, Page 52 (Annexe 2).

Ou encore cette intervention de l'étudiant E1 du groupe C où il explique clairement : « c'est c'est c'est-à-dire pour donner un aspect révélateur au titre du moment qu'on est en Octobre c'est l'automne il doit y avoir une image d'une nuit à octobre si c'était une journée ensoleillée ça ne va pas être révélatrice ».

Nous arrivons à une autre déduction où « *savoir dire* » peut être donc appris à travers la lecture des romans graphiques. À l'intérieur des histoires, les auteurs présentent des situations où différentes compétences langagières sont utilisées (J.-K. Liberto, 2012). Les textes des romans graphiques chargés de dialogues, font que les étudiants voient comment le langage opère et leur permettent d'avoir une représentation visuelle du fonctionnement du langage dans des situations où des énoncés sont construits (J.-K. Liberto, 2012).

Les compétences orales acquises se développent encore plus à partir de la participation en classe, de l'échange avec le groupe classe et avec le roman graphique lui-même qui offre justement ces différentes situations langagières (J.-K. Liberto, 2012). Les recherches de (S. B.

Heath, 1982 ; B. Otto, 2008 ; Y. Goodman, 2001) ont prouvé que des compétences sont acquises à partir du visuel ; celles-ci se manifestent lors de la participation des apprenants dans des pratiques langagières. Ces apprenants qui ont déjà acquis depuis l'enfance et pendant tout le cursus scolaire des compétences de lecture de textes écrits, appliquent ces mêmes compétences aux textes visuels dont les romans graphiques (K.-J. Liberto, 2012). La nature visuelle de ces textes possède cette faculté de renforcer les compétences plurielles (K.-J. Liberto, 2012).

Lorsque les apprenants associent les romans graphiques à leurs vies personnelles, cela les motive à raconter leurs propres histoires (J.-K. Liberto, 2012). Si l'on prend à titre d'exemple l'étudiante E5* du groupe A, elle raconte ce qui s'est passé avec son propre fils : « Et il sait pas lire mais lorsqu'il a commencé à regarder les images il a pu donner un début et une fin ././ Bon ▲ il m'a dit maman voilà ▲ ici il était vivant il a joué il a mangé ././ ici il est mort sans sans qu'il est qu'il maîtrise la langue ou sans qu'il (E5* fait des gestes pour finir sa phrase) ».

E3* du groupe B s'exprime sur les relations entre parents et enfants qui ont changé depuis l'époque coloniale : « Non mais on parle de changement c'est normal qu'il ya eu un changement quelques euh ././ Octobre 61 euh ././ octobre 61 la femme ne pouvait pas la fille n'avait pas autant de liberté pour s'adresser à son père ././ la communication fille père était très limitée ././ maintenant on parle à nos parents d'une manière on plaisante on a le droit de discuter en famille et tout ça ce n'est plus la même chose ».

L'étudiante E5* du groupe C raconte des événements antérieurs en relation avec la prononciation du mot « autochtone » :

- « P Non tous les habitants par exemple le pôle nord ▲ c'est les Inuits ././ quand on parle d'esquimes et tout ././ ▼ donc ils sont désignés par le terme ▲ autochtone
- Ep Autoch(sh)tone
- P [Méych] (Trad. « Pas ») autoch(sh)tone autochtone [kima hadik] (Trad. « comme ») archaïque (Rires)
- E5* Madame (tout en riant) tout à l'heure ici avec madame Hamani en présentant mon roman ././ au lieu de dire schizophrène sch(sh)izophrène (E5* associe des événements antérieurs)
- P Tu as eu le sermon de ta vie (rires) elle t'a sermonnée sûrement
- E5* Oh▲(rires) normal »

Cet extrait de l'échange en classe avec le groupe C prouve aussi la possibilité des étudiants à se projeter dans leur moi profond et ce qu'ils connaissent, pour émettre leurs propres visions des choses, l'expression de valeurs qu'ils défendent, etc. :

- « P Mais nous savons que c'est en 61 l'Al l'Algérie va bientôt avoir son indépendance il restait seulement quelques mois mais on continuait à mal traiter les Algériens
- E8* Comme des indigènes
- P Voilà ▲ des indigènes des animaux /.../ qu'est-ce que ? ah si vous aviez vécu durant cette période qu'est-ce que vous auriez fait ?
- E1 J'aurai participé
- P Vous auriez participé ?
- E1 J'aurai participé à la manifestation on doit se manifester on doit réagir face à xxx
- P Les autres ?
- E5* On doit manifester pour notre pays pour le défendre
- P Vous auriez tous manifesté ?
- Ep Xxx (Ils parlent tous en même temps)
- P Est-ce que vous auriez supporté les coups ? le harcèlement
- Ep Non ▲
- P La dignité
- Ep Xxx
- E8* Personnellement xxx
- E3 S'ils nous frappe nous harcèlent
- E8* Tu fuis tu fuis (sourires)
- E3 J'aurai riposté
- P Vous auriez répondu avec la violence ?
- E2 Oui madame ▲ violence égale violence (E2 est sûr dans ses propos)
- E1 Devant la liberté tout le monde pense que je ne vais pas mettre les griffes dans cette manifestation mais si jamais on est c'est-à-dire dans la situation réelle et qu'il n'y aura pas d'exutoire d'échappatoire ./ c'est-à-dire on doit faire face on est obligés de le faire ./ on n'a pas le choix de faire face ou d'aller dans un autre pays on doit le faire on doit contester
- E8* De quelle manière ?
- E1 Ou vous manifestez ou vous serez humiliés jusqu'au bout vous n'avez pas le choix de fermer les yeux sur ce qui se passe
- P On peut pas accepter son sort surtout quand la liberté la dignité est en jeu
- E2 Madame chacun sa manière de la révolution quelqu'un qui porte un clash les autres qui portent (E2 fait le geste d'écrire de la main)
- P La plume oui vous avez touché un point essentiel
- E3 Avec la bonne manière
- P Avec la bonne manière est-ce que tu aurais pris les armes ?
- E3 S'il le faut oui
- E3* Ça fait peur (sourires) »

En observant les échanges en classe, une autre déduction révèle que tout apprenant possède ses propres représentations mentales, sa perception et codes d'interprétations chargées de clichés, stéréotypes, préjugés ou même tabous qu'il associe aux différentes situations partagées à l'oral. F. Windmüller (2010) avance que « *les stéréotypes transmettent des représentations qui nous permettent de catégoriser ce que nous ne connaissons pas et nous confine par là même dans un sentiment de sécurité partagé socialement. Par conséquent, au contact d'une culture étrangère, il est important que l'apprenant se pose des questions et accepte des informations susceptibles de venir annihiler les stéréotypes* » (F. Windmüller, 2010 : 182).

Avec l'approche communic-actionnelle, C. Bourguignon (2006) associe « *manifestation ou rapport à soi, signification ou rapport au savoir et référence ou rapport au monde* » (M. Fabre, 2000) dans une logique de sens. Tout apprenant qui s'exprime fait appel à ses connaissances antérieures, culturelles ou autres et puise dans ses références personnelles, sa famille noyau et son environnement direct ou son expérience de vie. De ce fait, « *les échanges oraux sont à la fois condition et moyen de socialisation dans le microcosme de la classe* » (M. Gausse, 2017 : 6).

Les étudiants du groupe A par exemple, font appel à leurs connaissances culturelles pour décrire la mère de Mohan'd. Pour eux, la mère de Mohan'd n'est pas présente dans le roman graphique *Octobre Noir*, c'est une femme effacée. E1* l'exprime en disant qu'il y a juste quelques passages où elle apparaît (Cf. Annexe 3). Lorsque l'enseignante demande aux étudiants de décrire à quoi ressemblait la mère de Mohan'd et Khalloudja, l'étudiante E10* utilise une expression qui relève d'un stéréotype : « Madame physiquement c'est une fatma », « alors elle porte un foulard qui euh autour de sa tête elle porte une gandoura ». E5* quant à elle, dira : « elle est tout le temps à la cuisine elle n'a rien à faire qu'à s'occuper de sa famille préparer euh ././ à manger » et continue en utilisant la croyance populaire : « elle est une femme par excellence ».

Par contre l'étudiant E2 du même groupe, défend la mère « et elle s'inquiète pour sa famille ». Mais E2* reprend par la suite la parole pour expliquer en se référant à ses préjugés et stéréotypes culturels : « L'image offerte dans ce roman de Lella Fatma ././ premièrement c'est une femme trop simple elle est simple elle n'a aucune ambition elle n'exerce rien dans sa vie euh dans son quotidien ././ et si on a choisi le nom de Fatma c'est la ▲ boniche c'est la

bonne », « Dans une société européenne dans une société européenne la Fatma c'est la bonne euh ▲ l'indigène la femme indigène voilà ▲ c'est ce qu'elle est mais la seule euh le seul événement évoqué par ./ le seul événement évoqué dans ce roman de la part des parents c'était la chose qui raconte c'est comment les parents ont été ▲ ./ secoués quand ils ont appris que leur fils a changé de prénom ./ là c'est le point de pique ▲ pourquoi tu as changé d'identité ? ils ont ils ont pas toléré du tout les parents n'ont pas toléré du tout que leur enfant Vincent ./c'était le nom tragique au sein du groupe ».

L'étudiante E10* du groupe C arrive aussi à décrire le concept de la femme effacée juste à partir des panneaux où la femme apparaît toujours cachée en arrière plan derrière le mari : « Madame ▲ la preuve elle se cache derrière le père même dans les images ».

Pour le groupe B, et concernant la mère de Mohan'd, l'étudiante E1* en répliquant à la phrase de E4* « sa maman elle est voilée un foulard » annonce qu'elle « a l'air d'une femme qui s'appelle Fatima ». E2* continue en déduisant que les parents de Mohan'd ont conservé leurs racines malgré le fait qu'ils habitent un autre pays que le leur : « Malgré qu'ils habitent en France ils ont conservé leur ». Alors que E1* ne la laisse pas finir sa phrase et réplique que c'est le cas contraire pour le fils qui s'apparente aux Français car il a changé son nom, son allure, son comportement, un avis qui est partagé avec tous les étudiants du groupe B (Cf. Annexe 3). E2* porte juste après un jugement de valeur pour expliquer pourquoi Mohan'd essaye de se faire passer pour un Français : « Il n'a pas de personnalité », « Il manque de personnalité ». E4* par contre expliquera qu'il a ses raisons pour ne pas être démasqué par les Français : « Parce que c'est un musicien », « Il aime la musique et il veut faire partie de ce groupe dont déjà il fait partie », « Si jamais les Français euh », « Ils ils euh sont au courant de son vrai sa vraie identité il va sûrement xxx le groupe xxx le groupe ».

Imprégnée de stéréotypes, l'étudiante E4* du groupe B associe les détails visuels (cheveux bouclés ou frisés, moustache, couleur de peau basanée ou mate) pour situer la race de Vincent/ Mohan'd : « On sent le côté arabe le côté algérien ».

Les étudiants du groupe B s'expriment au sujet du prénom Mohan'd. L'enseignante qui dit clairement avoir l'habitude de prononcer Mohammed, se voit corriger par E4* qui dit : « Mais c'est Mohan'd Mohand », le groupe classe avec l'enseignante associe ce prénom à la culture kabyle. Cependant, E2* fait de l'humour en prononçant « M'hamed », l'équivalent en culture égyptienne. Dans cet échange entre l'étudiante E2* et l'enseignante chargé de sourires, une

complicité est prononcée clairement. L'étudiant E4 réagit de la même manière que l'enseignante au prénom Khalloudja. Étant la référence qu'il possédait dans sa propre culture ne connaissant que Khaddouja comme prénom, il dit : « J'ai cru que c'était Khaddoudja ».

En décrivant la couleur rouge et ses significations à travers les cultures et les époques, l'enseignante du groupe C fut surprise par la réponse de E3 : « Madame [dorka ngoulou laṬmoura léljboura] (Trad. « *le rouge c'est pour ceux qui n'ont pas de goût* ») (Rires) ». L'enseignante avec le groupe classe se sont mis à rire car l'expression est typiquement algérienne où le rouge attire toujours l'attention car il est associé à l'extravagance et au manque de goût dans la culture populaire algérienne.

L'enseignante du groupe C pose la question autour de la légende racontée sur ce qui s'est passée dans la seine. E8* connaît la réponse et fait référence à la légende qui dit que : « L'eau était devenue rouge ».

L'étudiante E2* du groupe C émet un avis personnel en essayant de reconstruire l'histoire de Vincent et de ses choix identitaires : « Je crois que Vincent s'est rendu compte à la fin quand sa sœur elle est morte non mais il s'est rendu compte que malgré qu'ils vivent en France et malgré qu'il veut avoir une vie occidentale ben c'est un Algérien ././ il sera traité comme euh il sera jamais un Français et il sera traité comme un Algérien »

L'étudiante E2* du groupe C échange avec l'enseignante en émettant un jugement de valeur concernant les gens qui ne sont pas originaires de la ville où ils habitent : « Madame ! madame ils ont un complexe madame ».

Lorsque l'enseignante du groupe C demande aux étudiants s'ils avaient rencontrés des films ou documentaires ou articles sur internet ou à la télévision ou autres moyens de communication et qui traitaient de l'événement du 17 octobre 1961, l'étudiante E1* fait appel à ses connaissances culturelles :

- « E1* Oui euh madame ▼ y a un film qui s'appelle Merci à la civilisation
P Merci à la civilisation (le film documentaire est plutôt intitulé Merci pour la civilisation)
E1* Non c'est un documentaire
P Un film documentaire
E1* Réalisé par xxx et sa femme c'est sa femme qui est la voix off justement et ././ je vais essayer de vous le ././ (E1* fait un signe de la main pour dire qu'elle va le télécharger et le passer à P)
P Et elle parle de quoi ? vous xxx

- E1* Justement du début jusqu'à la fin xxx l'année 61 xxx
P Xxx
E1* Des illustrations et elle
P Expositions
E1* Et raconte des événements donc voilà »

Ou encore cet extrait avec l'exemple de l'étudiant E2 du groupe A qui fait référence à la Saga Harry Potter. Les étudiants négocient le sens en répondant à une question posée par l'enseignante :

- « E2 Madame j'ai l'impression que ça peut être le scénario d'un film
P Ouais qu'on pourrait adapter au cinéma
E2 Comme un roman policier ou bien un film policier
P Tu aurais préféré le roman graphique ou bien le film
E2 Le roman graphique bien sûr le film bien sûr (E2 s'attendait à ce que P lui dise un roman classique)
P Les deux alors !
E2 Je prends l'exemple de de l'ouvrage l'histoire de Harry Potter tout le monde la connaît
Ep Oui oui
E2 Harry Potter à la base c'était un ouvrage voilà et et s'est transformé en films de 7 parties tout le monde connaît le film mais personne ne connaît l'ouvrage (E2 fait appel à ses connaissances culturelles)
P Et dans une séance est-ce que vous auriez préféré qu'on projette un film ou bien on s'intéresse au roman graphique ?
Ep Le film le film
E3* Non le roman graphique le temps de regarder le film ça va durer deux heures par contre le roman graphique on le lit en moins de temps »

Il y a donc mobilisation des savoirs (G. Le Boterf, 1995). Pour le développement de l'oral des étudiants de 3^{ème} année français LMD, il faudrait une mise en action de leurs ressources personnelles dans différentes situations en classe. Cette mise en action nécessite l'orientation des enseignants. Et comme nous le remarquons à travers les échanges ci-dessus, les étudiants mobilisent leurs savoirs, réinvestissent leurs acquis et les transposent en fonction de la tâche à réaliser.

Les chercheurs (J.-M. Coletta, 2003, F. Berdal-Masuy, 2005, P. Ekman, 1997, B. Rime, 1989) expliquent que tous les sentiments sont innés chez l'humain. Lorsqu'on s'exprime, le langage regorge de manières infinies d'exprimer des sentiments, des sensations. Les émotions des étudiants telles que la colère, la tristesse, l'envie, la joie, l'étonnement ou la peur, etc.

confrontées les unes aux autres, sont traduites en classe. Certaines sont manifestées dans les changements de débits, les intonations montantes et descendantes qui mettent en relief les énoncés des étudiants.

L'étudiant E2 du Groupe A explique en parlant de Vincent, un personnage principal de *Octobre Noir* : « Oui comme dans la scène il a laissé tomber les Algériens ././ sa famille et il est allé rejoindre le groupe d'opposition comme si j'allais ». E2 utilise les gestes « ses mains » pour dire qu'il voulait le frapper. Il exprime ainsi de la colère en essayant d'interpréter la position de Vincent.

E5* du Groupe A exprime de la tristesse : « Sincèrement ça m'a vraiment touché ça m'a vraiment fait euuh ././ c'est l'image qui vraiment euuh ».

E1* du Groupe A exprime sa colère : « Voilà ▲ il l'a frappé mais un truc de malade j'ai eu envie de le frapper le le policier là » ; elle exprime aussi sa déception en mots et à travers les torsions de son visage : « Il s'est mis dans la peau d'un Français soit disant ././ il a changé de nom comme ça il va pas être exclu par ses camarades français ».

E2* du Groupe B associe les couleurs aux effets ressentis : « Le noir ça peut représenter la couleur de la tristesse » ; elle décrit à partir de l'image seule le sentiment éprouvé en regardant les expressions faciales des personnages : « La rage la fureur ».

E4* et E2* du Groupe B décrivent et expriment à travers le ton de leurs voix, les sensations éprouvées à partir des images seules : E4* « le regard triste malheureux ▼ » ; E2* « La colère la rage la peur ».

En apprenant que les gens ont été jetés à la Seine, l'étudiante E2* est affectée par ces événements : « Des jeunes en plus ».

E4* exprime qu'elle est touchée par l'injustice : « Les Algériens se sont manifestés parce que c'est un genre euh c'est une injustice » ; E2*, par le racisme : « Une forme de racisme ». Le racisme et l'injustice étant des idéologies abominables.

L'enseignante du groupe C demande aux étudiants de formuler des énoncés complets pour exprimer leurs impressions face à l'injustice dans *Octobre Noir*. Les étudiants du groupe C s'expriment alors sur l'impact des images sur eux : E7* : « expressives », « Madame ça donne envie de pleurer » ; E4* : « c'est dur » ; E5* : « c'est triste » ; E2* : « elles expriment la

violence » ; E6* : « c'est touchant » ; E3* : « c'est sanglant » ; E1 : « xxx les images étaient plus proches de la réalité ». Les étudiants du groupe C expriment ensemble de la colère : « criminels racistes ».

Lors de l'étude du roman graphique *Cannibale* avec le groupe A, l'étudiant E1 répond à l'enseignante qui voulait connaître l'effet du titre : « L'indigène ▼ » il reprend le terme deux fois, marqué par la tristesse et la désolation.

M. Gausssel (2017) avance qu' « *instaurer un traitement didactique des conduites discursives repose sur le fait que l'oral doit être travaillé en classe, comme tout outil indispensable aux apprentissages, pour apprendre à décrire, reformuler, récapituler, expliquer, raconter, et ne peut être construit que dans et par la coopération langagière entre pairs* » (M. Gausssel, 2017 : 16). Dans une participation active, l'étudiant se voit donc déployer plusieurs compétences simultanément, négocier le sens, chercher à être en sécurité avec la langue pour favoriser la spontanéité et faire appel à sa créativité.

Dans cet échange en classe avec le groupe A, les étudiants se disputent les avis. À la fin, E2 répond à la question de l'enseignante qui voulait connaître la préférence des étudiants. Nous avons pu cerner implicitement que l'étudiant s'est empressé de répondre roman graphique, car il croyait qu'elle le comparait au roman classique, puis s'est ressaisi en répondant le film :

- « P Et dans une séance est-ce que vous auriez préféré qu'on projette un film ou bien on s'intéresse au roman graphique ?
Ep Le film le film
E3* Non le roman graphique le temps de regarder le film ça va durer deux heures par contre le roman graphique on le lit en moins de temps
E2 Madame j'ai l'impression que ça peut être le scénario d'un film
P Ouais qu'on pourrait adapter au cinéma
E2 Comme un roman policier ou bien un film policier
P Tu aurais préféré le roman graphique ou bien le film
E2 Le roman graphique bien sûr le film bien sûr
P Les deux alors ! »

Ou encore cet extrait du groupe A où l'on observe distinctement les étudiants se disputer les avis, en débattre :

- « P Il devait se rendre en France ?
E2* Il devait se rendre avec son groupe pour manifester avec les autres mais lui ▲ a préféré (E1* lui coupe la parole)

E1* Mais non madame ▼ il avait un choix à faire là c'est pour dire que malgré qu'il soit à un il avait un choix à faire entre aller pour faire jouer avec son euh ././ son groupe ou aller manifester avec ses parents quoi voilà ▲ mais lui il a fait un double jeu en même temps il est allé faire avec son groupe et même temps aller faire la manifestation »

Dans l'extrait suivant par exemple, les étudiants du groupe C échangent des informations, négocient le sens et se corrigent entre eux :

« Ep Xxx
E7* Madame contre la levée du couvre feu
P La levée du couvre feu quel couvre feu ?
E7* Euhh
P Pouvez-vous nous expliquer ? on écoute
E7* Madame les Algériens qui vivaient en France ils avaient euh un ▼ un ordre qu'il ne faut pas sortir à huit qu'il ne faut pas sortir dès 8 heures du soir ././ (E7* cherchait les mots à employer et faisait un signe de la main d'arrêter à E2* qui essayait de lui souffler la phrase) c'est pour cela que les gens ils sont sortis manifester se manifester pacifiquement sans narmes
P Sans zarmes (P corrige la liaison)
E7* Sans armes à Paris pacifiquement et la la police la police française ils ont jetés ces manifestants là ▲ dans la Seine
P Ils les ont jetés [hakék bark ?] (Trad. « *juste comme ça* ») ou ?
E7* Euh
E1 Les manifestants étaient armés
Ep Non non non ▲▲▲ sans armes ././ sans armes madame sans armes xxx (Ep contestent farouchement quand E1 dit que les manifestations étaient armés) »

8.4. Bilan des résultats observés

En choisissant ces cinq (5) romans graphiques mis à l'étude, nous sommes consciente des différents discours qu'ils renferment et de la différence langagière de chacun. De *Octobre Noir* à *Ma toute petite déprime et moi* et en passant par *Cannibale*, *Hamelin* et *Le Singe de Hartlepool*, les registres de langues ne sont pas les mêmes. Nous voulions diversifier la langue employée pour que l'étudiant prenne conscience qu'il n'existe pas une seule façon de s'exprimer. D'ailleurs, « *le langage n'est pas un élément transparent, il est étroitement lié aux processus cognitifs et son usage est toujours contextualisé* » (M. Gaussel, 2017 :14). Pour

développer la qualité¹³ des pratiques langagières d'un apprenant, l'oral doit être travaillé en classe dans et par la coopération entre pairs (M. Gaussel, 2017).

Au fur et à mesure que l'on travaille l'oral à travers les romans graphiques choisis, les étudiants s'adaptent de plus en plus à ces supports *visiotextuels*¹⁴. En observant leur évolution que nous avons séparée en deux volets : « l'association du texte/image » et « la construction du discours individuel », nous avons décelé une progression dans les échanges en classe. Les étudiants construisent des énoncés plus longs et mieux élaborés. Ils font aussi de la recherche sur des mots qu'ils ne connaissent pas ou notions qu'ils n'arrivent pas à cerner. Toujours est-il, cette progression dépend étroitement au type du roman graphique étudié en classe même si d'autres facteurs pourraient être pris en considération. Néanmoins, l'évaluation du développement oral des étudiants reste une tâche plus ou moins difficile à réaliser, même si les résultats (Cf. Annexe 4) montrent explicitement que le développement de l'oral des étudiants participants (groupes A, B et C) est en lien étroit avec le type de roman graphique choisi, ainsi que l'intérêt porté à tel ou tel élément de l'histoire qu'il renferme. Les étudiants pour la majorité construisent de plus en plus d'énoncés complets et élaborés où ils décrivent des détails relatifs à l'histoire qu'ils lisent. Les événements à l'intérieur des histoires sont retracés minutieusement, avec plus de profondeur par les étudiants qui expliquent, informent, argumentent, justifient, etc.

Lors de la deuxième séance, dans *Cannibale* par exemple –qui s'inscrit dans la même typologie que celle de *Octobre Noir*–, l'étudiante E4* du groupe A prend plus de temps de parole, elle veut garder la parole en empêchant une autre étudiante d'intervenir et raconte un aperçu de l'histoire en employant des répliques plus longues : « C'est l'histoire d'un noir appelé Gocéne et il est né à il est né à Canada (elle se retourne vers E2* et lui dit de se taire [ousoukti] parce qu'elle a corrigé Canala à la place de Canada) et il était désigné par le par le chef du village parmi (au lieu de dire parmi) un groupe d'hommes xxx /../ pour aller à la France euh pour travailler et xxx (P murmure) voilà ▲ accompagné euh accompagné de son ami euh accompagné de son ami appelé Badimoin et la fille ▲ sa cousine euh Man Manoé ? (elle demande à E3* qui lui souffle le nom exact) Min Minoé ▲ ».

¹³ Nous avons choisi sciemment d'utiliser « qualité » des pratiques langagières, car il s'agit de développer l'oral et non pas d'apprendre à parler.

¹⁴ Néologisme que nous avons créé pour parler de l'association du visuel et de l'écrit dans un roman graphique.

Ou encore, l'étudiante E3* qui prend aussi plus de temps pour s'exprimer. Elle structure sa parole en racontant une partie de l'histoire : « Madame ▲ après ils ont été échangés par euh un moment donné il y avait un mort euh des crocodiles ils ont été électrocutés /./ par une clôture et ils sont tous morts du coup y avait euh un euh un certain nombre de ces personnes là /./ qui ont été changés avec les crocodiles allemands alors ils ont expédié en Allemagne et ils ont récupéré des crocodiles et c'est de là que ça part l'histoire de de monsieur euuh /./ Gocéné Gocéné il va chercher Manoé la fille », « En fait en fait le Français c'est c'est lui qui a déclenché cette histoire parce que c'est qu c'est quand les deux jeunes ont vu le Français voilà et l'ont empêché /./ c'est leur grand-père qui a décidé de leur raconter cette histoire là c'était lui le point de départ ».

Dans l'extrait ci-dessous, le fait que le contexte les intéresse, les étudiants du groupe A qui travaillent sur *Cannibale*, sont stimulés à s'exprimer, à parler de ce qu'ils ressentent, à annoncer leurs déductions et à partager leurs idées, entre eux et avec l'enseignante :

- « P Donnez-moi des détails qui ont fait que cette lecture n'avait pas vous n'avez pas regretté de xxx
- E3* Madame ▲ c'est l'histoire en elle-même
- P L'histoire en elle-même qu'est-ce qu'elle a de spécial ?
- E3* Madame ▲ il a pris le temps de raconter l'histoire d'un peuple qui a été opprimé qui a été mal traité /./ euh par des Français
- P Excusez-moi ▼ en réalité cette partie fut mal traitée hein ? (P montre l'image)
- Ep Oui
- P On va détailler comment ils ont été mal traités
- Ep Oui
- E5* Mais madame ▲ le fait qu'elle soit racontée par un homme qui a vraiment vécu avec toutes ces personnes là
- E3* C'est-à-dire la réalité
- P C'est une sorte de ? quand une personne parle de ce qu'elle a subi de ce qu'elle a vécu c'est une sorte de ?
- E1* De preuves ?
- E1 De tragédie
- E3* De mémoire ▲
- Ep De mémoire /./ oui madame ▲
- P Elle raconte son vécu elle raconte d'accord ? elle raconte ce qu'elle a vécu c'est une histoire qui est vraie /./ c'est ce qui vous a plu ?
- Ep Ouiiiiiii ▲▲▲
- E1* Madame la
- P Quoi d'autre ▲ ? les autres aussi on a envie de vous entendre quels sont les événements qui vous ont marqués ?
- E1 L'histoire de zoo
- E1* Madame c'est ▲ oui
- P C'est l'histoire du zoo c'est la première fois qu'on réalise qu'on que /./ (P

- réfléchit sur ce qu'elle va dire et ne finit pas sa phrase)
- E1 Que l'être humain comme comme (E1 est interrompu par E1*)
- E1* Que l'être humain est traité comme un animal
- E1 Comme un animal
- P Comme un animal on a fait de lui un animal
- Ep Un animal un animal
- P Qu'on sorte pour la découverte de xxx concevoir un zoo hein ?
- E3* On peut dire qu'il est perçu comme une bête de la foire de foire ▼
- P Très bien▲ /../ xxx comment comment l'auteur de cet de ce roman graphique avance xxx quels sont éléments de /../ (Ep lui coupe la parole et parlent tous ensemble)
- Ep Madame la plaque ▲ la plaquette
- E3* Madame la plaque dans l'entête du zoo euh (E1* lui coupe la parole)
- E1* Qui écrit euh qui est le mot qui est /../ euh (E1* cherche sur son lap top)
- E3* Le plus frappant (Elle souffle « le plus frappant » à E1*)
- E1* Le plus frappant ▲ c'est anthro anthropophage voilà ▼
- P Qui veut dire ?
- E1* Anthropophage veut dire c'est comme cannibale mais consiste seulement les êtres humains (l'étudiante emploie « consiste » à la place de « concerne »)
- P Vous connaissiez au départ ce mot ? (l'enseignante affiche un air étonné)
- Ep Non
- P C'est une découverte ?
- Ep Oui
- P Et quand vous l'avez cherché ça a donné quoi ?
- E3* La signification xxx est spécifique à l'être humain
- E1* À la chair humaine
- E5* C'est choquant ! ▲
- P C'est choquant ▼ »

Nous avons observé une nette évolution dans le traitement des informations scrutées par les étudiants dans l'histoire de *Cannibale* (Cf. Annexe 3). Dans l'extrait ci-dessus, l'étudiante E1* du groupe A fait des recherches sur ce qu'elle ne comprend pas :

- « P Xxx vous l'avez cherché ?
- E1* Oui je l'ai cherché le mot Kanak alors le mot Kanak est le nom utilisé pour désigner les populations autochtones de Nouvelle Calédonie de Nouvelle Calédonie dans le dans le pacifique sud voilà ▼
- P Xxx c'est une tribu c'est ▲ les habitants de la Nouvelle▲ (P attend qu'on termine sa phrase)
- Ep Calédonie ▲ »

Dans l'échange suivant, l'étudiante E1* du groupe A (*Cannibale*) construit des connaissances culturelles pour enrichir son répertoire en faisant des recherches avancées :

- « P Le visuel et on a le temps aussi de chercher des mots y a pas mal de mots que vous ignoriez
- Ep Voilà
- E1* Et à travers ce roman graphique on a pu on a pu connaître des mots qu'on a qu'on
- Ep Xxx (rires)
- P Y a quelqu'un qui a qui a bien xxx (rires) on va faire des statistiques d'accord ?
- E1* Personnellement (rires) j'ai fait la recherche de
- P Combien de mots à peu près ?
- E1* À peu près quatre (4) mots ././ le premier c'est Kanak le deuxième xxx c'est le mot Poidimié j'ai trouvé que c'est un endroit une commune française de la Nouvelle Calédonie le mot tando xxx aussi le mot que le mot euh (E1* regarde P et sourit pendant E3* lui souffle la phrase)
- E3* Inscrit sur la plaque
- E1* Oui ▲ voilà le mot inscrit sur la plaque qui est anthro anthropophagie qui signifie cannibalisme en quelque sorte j'ai trouvé pas mal de mots aussi »

Ou encore dans cette réplique où l'étudiante E1* du groupe A (*Cannibale*) explique la différence entre deux mots presque identiques et arrive à dégager la nuance qui les sépare :

« Alors le mot cannibalisme donc le mot cannibalisme concerne les deux espèces l'espèce humaine et l'espèce animale donc pour les animaux ça concerne les euh les un animal peut manger la ././ la même espèce que lui ainsi que pour les humains par contre anthro anthropophagie concerne seulement les êtres humains c'est ».

Dans l'échange suivant, en travaillant sur *Cannibale*, les étudiants du groupe A partagent leurs connaissances antérieures avec le groupe classe :

- « P C'est consommer de la chair ././ chair humaine
- E1* Seulement de la chair humaine
- E2 J'ai vu Hannibal xxx victime il mangeait leur foie leur cerveau c'est peut-être ce mot (E2 fait référence à un film culte)
- P Hannibal et cannibale ?
- E4* J'ai une petite remarque à faire
- P Oui ?
- E4* La première page c'est euh cet homme là porte il porte
- E5* (Fait défiler les panneaux sur sa tablette) Non c'est concernant le jeune E3* ././ celui-là
- E4* Il porte un pull de Bob Marley et dans ses chansons il raconte toujours l'histoire du racisme ././ la liberté ▲
- Ep La liberté ▲
- E4* Ça m'a vraiment attiré »

L'étudiante E2* du groupe B s'exprime en rectifiant la définition du mot cannibale donnée par l'étudiante E3*. E2* prouve qu'elle a fait des recherches pour essayer de comprendre :

- « P Oui l'appellation générique c'est le roman graphique et même pour le manga il entre dans la catégorisation roman graphique alors le titre est ce qu'il vous interpelle ? est-ce qu'il vous fait projeter dans quelque chose ? est-ce que vous pouvez me donner une définition au titre ? qu'est-ce qu'un cannibale ?
E3* Des gens qui mangent la chair humaine
P Qui mangent la chair humaine ?
E2* Pas forcément il y a un animal qui mange la chair de son de euh de l'animal »

L'étudiante E5* du groupe A compare les couleurs du roman graphique *Octobre Noir* à celles de *Cannibale*. En se basant uniquement sur les couleurs, elle annonce une préférence : « Madame ▲ pardon même les images sont pas les mêmes madame Octobre Noir les images étaient sombres et la c'est coloré plus euh clair c'est plus vivant », « Madame il a exprimé euh une même idée avec deux mondes différents /../ c'est l'idée de la colonisation dans Octobre Noir et ici aussi c'est la même idée de la colonisation /mais dans Octobre Noir elle a été émise euh pardon émise par une image plus sombre et /../ (l'étudiante s'auto-corrige) ».

Les étudiants du groupe A dans *Cannibale* font des comparaisons avec ce qu'ils ont déjà vu dans Octobre Noir. Ils s'expriment sur les aspects physiques des personnages, font appel à leurs connaissances, etc. En voici un aperçu dans l'extrait suivant :

- « P Étudier les couleurs par étudier et puis les traits regardez ▲ euh je sais pas si vous pouvez visionner euh ?
E1* On fait on fait la différence entre un Français et un Africain
P Très bien ▲ y avait une y avait une distinction
E2 Distinction entre un blanc et un noir
E1* Forme
P les nez et tout ça c'est pas fait de la même manière
E3* Déjà les Africains eux mêmes s'habillent avec couleurs (sourires)
E4* Un mélange de couleurs (E4* le dit avec un ton appuyé) »

Dans cet échange du groupe B, l'étudiante E1* raconte des événements lus sur les réseaux sociaux et qui sont liés au cannibalisme :

- « E1* Justement ▲ il a bouffé sa petite fille carrément
P Qui ?
E1* C'est ici en Afrique

- P En Afrique noire
E1* C'est annoncé sur Facebook c'est xxx (inaudible)
P Il a bouffé sa petite fille ? c'est horrible ▲
E1* Des petits
P Des bébés ?
E1* Non pas vraiment des bébés mais elle était petite elle avait 6 ans à peu près
E3 C'est inhumain ▲ (E3 est très affecté) »

Le Cadre Européen (2001) définit la compétence interculturelle comme suit : « *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes »* (Le Cadre Européen, 2001 : 83-84).

L'échange suivant montre le déploiement des connaissances des étudiants du groupe B dans *Cannibale*, en matière culture, musique et préjugés :

- « P Le passé ▲ merci ▲ euh par rapport à l'histoire racontée par rapport euh ./ tu parles de la Jeep qui est quand même assez moderne est-ce qu'il y a un détail qui vous a interpellé dans la première page ? est-ce qu'il y a un détail qui vous a interpellé ? en survolant les premières images ? quelque chose que euh dans lequel vous vous retrouvez qui fait partie de votre époque ou ?
E2 Bob Marley ?
Ep Bob Marley ▲ (E2 et les étudiants reconnaissent une icône du mouvement rasta)
P Bob Marley tout le monde connaît c'est une icône de la musique et il est quoi ? il est quoi ? il est musi ?
Ep Musicien ▲
E2 Reggae
P Dans le style Reggae le style de vie ceux qui adoptent la musique Reggae comment on appelle ce style de vie ?
E2 Vulgaire
Ep Noooooon ▲ ▲ ▲
E1* Des gens qui se droguent en général
E6* Pas forcément »

L'étudiante E2* du groupe B fait appel à ses connaissances pour parler de la culture Reggae. Et E1* fait une comparaison de la communauté Rasta avec le lapin du fait qu'il fait beaucoup de petits :

- « E2* Et même pour les enfants par exemple ils se mettent en couple ils ont des enfants et

- tout et euh ils n'ont pas la xxx limitation de naissance c'est-à-dire qu'ils ont des enfants tout le temps (rires)
- P Elle est faite pour enfanter il y a pas de limitation d'enfants
- E1* Le lapin (sourires)
- Ep Rires »

Avec le groupe C, nous avons aussi soulevé un intérêt croissant pour les romans graphiques. Une étudiante s'est même procuré la version en prose du roman graphique *Cannibale*. Déjà et avant de se présenter à la deuxième séance, ils ont effectué des recherches sur le sujet et les termes qu'ils ne connaissaient pas. L'échange suivant illustre bien la situation :

- « P Alors écoutez ▲ mademoiselle vient de dire anthropophage /../ vous venez d'ajouter un nouveau mot merci mais que veut dire anthropophage ?
- E5* C'est un synonyme de cannibale
- P A une différence près /../ alors ? vous devez me donner la nuance de différence
- E5* Ceux qui mangent les êtres humains
- P Ya une différence quelle est la définition ? qui a un document ? alors ▲ pouvez-vous me lire ce que vous avez trouvé ? anthropophage ça s'écrit avec ▲ un P H
- E3* Oui être vivant qui mange de la chair de la même espèce que lui /../ première définition
- P Très bien deuxième définition (l'enseignante donne la parole)
- E3* Par extension toute personne cruelle et féroce
- P Et féroce ▲ /../ vous savez que le vocabulaire dans la langue française [wéla] (Trad. « *Ou* ») dans toute autre langue on a des synonymes certes mais avec des nuances de différence /../ et pour le mot cannibale /../ qu'est-ce que vous avez trouvé comme définition ? cannibale (P fait une courte pause à chaque question en attendant la manifestation des étudiants)
- E3* C'est ça
- P Ça c'est cannibale ce que tu lis ? alors anthropophage écrivez-moi anthropophage
- E3* Ya allélophage
- P Anthropophage tu écris A N T H /../ (P attend la réponse des étudiants)
- E5* A N T H R O P O P H A G E
- P Avec A N vous n'avez pas internet sur vos téléphones ? non ? c'est bon ?
- E3* Madame ▲ ya pas
- P Si ▲ normalement si /../ anthropophage comme ça s'écrit avec P H à la fin
- E6* Qui mange de la chair humaine
- P Alors ▲ qui l'a trouvé ? tu lis toute la définition
- E6* C'est tout ▼ qui mange de la chair humaine c'est tout ▼
- P Qui mange de la chair humaine est-ce qu'on dit pour anthropophage uniquement l'humain qui mange de la chair humaine ou l'autre espèce ? est-ce que c'est uniquement l'humain ? quand on dit créature anthropophage /../ est-ce que c'est uniquement l'humain ou autre ? c'est un mangeur d'humains mais est-ce qu'on dit que c'est l'humain qui mange ou ▲ un animal qui mange ? ▼ répète-moi ce qui est écrit mot à mot
- E6* Qui mange de la chair humaine /../ c'est tout ▼
- P Mais on sait pas qui ?

- E1* C'est l'humain
E2 Pas forcément ▲
P Non ▲ celui qui mange c'est qui ?
E4* C'est l'animal
E2 Cannibale
P Le ▲ cannibalisme ▼ c'est l'humain qui mange l'humain (P pousse les étudiants à réfléchir)
E6* Non madame ▼ c'est le contraire
E7* Cannibale c'est l'humain
E6* Non je crois c'est le contraire
P Anthropophage ça s'applique à l'homme oui attendez une autre définition
E6* Cannibale entre parenthèses même espèce pas forcément humain
P Voilà ▲regardez▼ ce qu'elle vient de dire cannibale pas forcément humain donc▲ pour le cannibalisme alors que normalement dans l'utilisation courante cannibale c'est l'humain qui se nourrit de la chair humaine »

En parlant de l'Afrique et pour répliquer à l'enseignante, l'étudiante E5* associe les données émises par l'enseignante pour en faire une déduction. Au-delà d'une analyse pour comprendre, l'étudiante développe l'esprit critique et se met à la synthèse, d'où la déduction :

- « P C'est le continent c'est le continent le plus riche en matière minéraux diamants mines végétations mers elle est entourée de partout etc. par rapport aux autres
E5* C'est pour cela qu'il était le plus colonisé »

Les étudiants pour la majorité qu'ils appartiennent au groupe A, B ou C, sont connectés sur internet à longueur de la journée. Nous avons remarqué qu'ils se connectaient de suite sur leurs portables pour chercher une information. Les étudiants du 21^{ème} siècle sont impliqués dans des communications verbales/visuelles à longueur de journées telles les infographies, les icônes sur les téléphones portables, les lap tops, les diverses ressources non verbales orientées vers l'image, les blogs, etc. Les romans graphiques présentent de même des idées, des dialogues et des émotions grâce à des textes et des images de manière brève et concise. Ils offrent des expériences de lecture multimédia qui pourraient convenir à tous types d'apprenants qu'ils aient un bon ou faible niveau en français langue étrangère. Lorsque l'enseignante du groupe C demande par exemple de lui donner la définition du mot « indigène », l'étudiante E5* lit la définition sur son portable : « Qui est originaire du pays où il vit qui se manifeste qui a rapport au peuple présent avant la colonisation ». Ou l'étudiant E3 qui lit aussi une phrase sur son portable pour répondre à l'enseignante qui n'arrivait pas à retrouver une phrase célèbre de Bob Marley :

- « P C'est un mouvement /../ ▼ Bob Marley est une icône une icone de liberté vous savez ? il y a une phrase de Bob Marley qui me touche énormément [ygoûl] (Trad. *il dit*) « quand tu n'as plus le choix » /.../ attendez la phrase je l'ai en tête il dit « tu deviens fort parce que ça reste la seule option. » tu n'as pas le choix tu deviens fort dans le sens de la phrase mais je me rappelle pas si vous mettez vous allez trouver il dit c'est-à-dire essayez si vous avez la connexion s'il vous plaît ▼ /../ donnez-moi la phrase exacte s'il vous plaît si vous pouvez l'avoir tout de suite vous avez la connexion ? /../ il dit beaucoup de bonnes choses il dit dans une phrase que j'aime beaucoup Bob Marley il dit « tu dis aimer le vent et tu cours fermer la fenêtre parce qu'il y a du vent » [wmémbaʃd] (Trad. « *et après* ») il dit pardon chut /../ s'il vous plaît il dit que « tu aimes la pluie mais tu mets un parapluie dès qu'il commence à pleuvoir. » il dit ceci cela [wmémbaʃd] il dit « c'est pour ça que j'ai peur quand tu dis que tu m'aimes. » et c'est très très beau ça veut dire beaucoup de choses parce que l'acte joint la parole et quand ça joint pas la parole ça devient /.../ alors ▲ tu l'as trouvé ? vous l'avez pas trouvé ? /../ (P attend une réponse)
- E3 (L'étudiant lit la phrase sur son portable) « Tu ne sais jamais à quel point tu es fort, jusqu'au jour où être fort reste ta seule solution. »

Lors de la troisième séance, l'évolution des étudiants du groupe A est observable aussi dans *Le Singe de Hartlepool* où ils comparent avec les autres romans graphiques étudiés. L'étudiante E2* explique : « Les personnages des autres romans c'est des humains et là nous avons affaire à un singe ». Ou dans cet échange où la prise de parole est de plus en plus longue avec une construction plus élaborée des discours :

- « P On se rend compte qu'on est toujours entrain d'enseigner et vous d'apprendre l'histoire dans un roman graphique de euh /../ en différents genres la dernière fois c'était plus explicite /../ maintenant c'est implicitement
- Ep Implicite
- P On parle de euh /.../ de de la xxx qui a existé pendant cent ans la guerre de des cent ans entre les Français et les Anglais /../ le lieu maintenant ▲
- E3* A Hartlepool
- Ep L'Angleterre
- P Et plus spécialement où se jouait ▼ la scène ?
- E3* Xxx à bo à bord d'un navire
- P Très bien ▲ à bord d'un navire
- Ep Voilà
- P Très bien ▲
- E3* Navire de xxx sur lequel y avait le singe à un moment donné yeuh ya eu /../ ya eu un ▲ un orage ▲ voilà y a eu un orage ▼ qui a frappé euh frappé le /../ (E2* parlait en même temps, mais on ne comprenait pas) grosso-modo grosso-modo voilà effectivement (en s'adressant à E2*) à bord de ce navire y avait un singe mais lors de lorsque la tempête a frappé le navire s'est cassé alors le singe s'est retrouvé parmi les rescapés /../ puis y a eu un petit enfant on va on va en parler tout à l'heure on va parler de cet enfant tout à l'heure et puis voilà puis les gens de cette cette ville là Hartlepool ont trouvé le singe (P montre du doigt le singe sur la couverture exposée grâce au data show) /../ xxx (inaudible) auparavant ils

croyaient que c'était un être humain et tout xxx à partir de cela il xxx à commander comme (rires partagés avec tout le groupe classe) »

Les étudiantes E1* et E10* du groupe A, associent la couleur bleue aux Français, sûrement en faisant référence au drapeau français et ce, en interpellant leurs références culturelles. Par la suite, E1* change de version et associe ce qu'elle voit à ce qu'elle connaît déjà. Elle fait le lien entre le bleu, couleur dominante du roman au bleu, couleur de la mer :

« P Dans les autres c'était une écriture qui ▲ qui ▼ /.../ compatible (on lui coupe la parole
Ep Xxx
P Compatible au à l'image
E5* Et la couleur dans le bleu
E1* Bleu
Ep Bleu
P Pourquoi le bleu ?
E1* Parce que c'est français
E10* Madame parce que c'est français
Ep Français xxx
P Vous savez moi j'ai pas pensé j'ai à un moment j'ai oublié qu'on parlait de Français
E1* C'est la mer
P C'est la mer ▼ mais vous vous avez constaté que dans le roman y a beaucoup de bleu et de ▲ (P attend que les étudiants finisse sa phrase)
Ep Rouge ▲
P Rouge et l'arrière plan est ▲ blanc xxx
Ep Blanc xxx (tout le monde parle en même temps)
E10* Madame c'est le drapeau français
E4* Par rapport à la France
P Le drapeau français
Ep Oui bleu blanc rouge »

Dans l'échange qui suit, les étudiants du groupe A essayent pour répondre à la question de l'enseignante, de comprendre le sort du singe pris à tort pour un humain. Une coopération entre pairs est parfaitement visible dans les propos émis des uns et des autres. À la fin de l'échange, l'étudiante E3* explique sans le dire explicitement à travers le sous-entendu « comme si on peut faire parler un singe » :

« P De chercher de creuser et de comprendre cette partie de de l'Histoire ▼ /.../
Donc que pouviez-vous dire sur /.../ (On lui coupe la parole)
E1 Xxx ils l'ont rasé /.../ xxx
E3* Madame le singe a été maltraité

- E1* Ils ont cru qu'il était humain des ignorants (E1* porte un jugement de valeur)
E4* Xxx la différence entre singe et homme
P Xxx le singe
E7* Et c'est violent
E3* Il était séquestré ././ ils l'ont ././ (E3* ne trouve pas le mot)
E5* Enfermé (E5 donne le mot à E3*)
E3* Enfermé ▲ voilà ▲
E1* Xxx
E10* Ignorant par ignorance
Ep Ils sont pas conscients que c'était un singe
P Xxx mais auquel on peut xxx
E1 Ils l'ont torturé xxx
E3* Ils ils s'attendaient qu'il parle
E1* Ils ont tout fait pour qu'il parle
E2* Xxx on va le faire parler
E3* (fait un geste d'approbation de la tête et sourit) oui on va le faire parler »

Dans l'échange qui suit, les compétences orales des étudiants du groupe A dans *Le Singe de Hartlepool* se développent de plus en plus : L'étudiante E10* associe des éléments visuels présents sur l'image pour donner du sens. E10* explique que la présence du papillon à côté du singe prouve son innocence, donc elle associe papillon à fragilité, innocence. E2* exprime une émotion, du chagrin affiché clairement dans le ton de sa voix, ses expressions faciales et les mots employés. E3* exprime aussi de l'empathie, de la compassion, du chagrin et de l'incompréhension face à ce qu'a subi le singe. E5* vient compléter les propos de E2* et E3* en exprimant de l'humour. Elle a su trouver avec brio le mot pour riposter et détendre cette sensation de malaise :

- « E10* Ya un un papillon
P Xxx
Ep Xxx
E10* Ça nous éclaire tellement xxx des prauves euh
P Des preuves (P corrige E10*)
E10* Madame des preuves
P Vous le voyez innocent ce singe il il fait de la peine ▼
E2* C'est malheureux il a rien fait
E3* Xxx c'est dommage c'est un animal quand même ▼ il a rien fait lui bah ▼ oui il était là au mauvais moment ▼ au mauvais endroit ▼
E5* Avec la mauvaise tenue
E3* (rires) »

L'étudiante E6* du groupe A fait des liens culturels entre le signe, ses vêtements et une personnalité française de renom : « Ils l'ont comparé à Napoléon parce que Napoléon est nain comme ils ont dit ».

Dans la séance avec *Le Singe de Hartlepool*, l'étudiante E2* du groupe A est très affectée en lisant une phrase à partir de sa tablette qu'elle relit une deuxième fois à la demande de l'enseignante. L'étudiant E1 intervient en associant ce ressenti à celui éprouvé avec le poème de Kateb Yacine dans *Octobre Noir*. En voici l'extrait :

« E2* Madame je lis la citation ? (E2* se tait)
P Allez-y E2*
E2* (lit à partir de sa tablette) « Le singe qu'on croyait un homme a été pendu.
L'homme qu'on voyait ./ en singe a été élu. Et la comédie humaine...
continue. »
P Reprenez ▼
E2* « Le singe qu'on croyait un homme a été pendu. L'homme qu'on voyait ./ en
singe a été élu. Et la comédie humaine... continue. »
P Très bien ▲
E1 Madame c'est comme dans Octobre noir à la fin ils ont mis chanté les le poème
de Kateb Yacine
P Kateb Yacine
Ep Kateb Yacine »

Les étudiants du groupe A vont au-delà du contexte du cours pour s'exprimer en faisant appel à ce qu'ils connaissent et en tissant des liens avec ce qu'ils sont entrain d'apprendre :

« E4* Après xxx comment on fait pas la différence entre un singe et un homme ?
Ep Xxx (rires)
E3* C'est la corpulence par rapport à la corpulence
P C'est la création la plus proche
E5* De l'être humain
P C'est pour cela qu'on dit que peut-être que nos ancêtres étaient des singes !
d'accord ?
Ep Oui (rires)
E1 D'ailleurs ya le détail vers la fin où on présentait le docteur comme Darwin ././
et son fils Charles Darwin justement celui qui avance la théorie que l'homme
descend du singe
Ep (Rires)
E3* Ah c'est vrai ▲ »

En observant les interventions du groupe C, l'étudiante E2* fait des recherches sur internet pour essayer de comprendre la présence du singe dans cette histoire et l'emplacement de Hartlepool sur la carte géographique :

- « E2* Madame ▲ /./ c'est une ville où l'on prend les singes pour l'espionnage
P Où l'on prend des singes pour l'espionnage où est-ce que tu as trouvé cette information ? (P reprend les propos de E2*)
E2* Madame ▼ sur internet »

Un peu plus loin dans le cours, il y a eu un échange entre l'enseignante du groupe C et les étudiants. L'enseignante explique la typologie dans laquelle s'inscrivent les romans graphiques mis à l'étude et donne plus de détails pour dire qu'un même roman graphique peut convenir à deux types en même temps :

- « P Vu ▲ sous cet angle par rapport à cette époque oui c'est une légende /./ mais mais ya un tout petit détail si vous avez remarqué depuis qu'on a commencé sauf pour Hamelin peut-être qui s'inscrit dans un conte les autres ils sont inspirés de faits réels
Ep Oui
P Octobre Noir ▲ Cannibale ▲ et maintenant on est dans Le singe de Hartlepool ▲
E4* Hamelin ▲
P Non Hamelin c'est plutôt conte mais Le singe de Hartlepool il est vraiment il s'inscrit vraiment dans le enfin voilà il s'inspire de faits réels même s'il raconte une légende alors ▲ quel est l'auteur ? »

Dans l'échange suivant, l'étudiante E2* du groupe C essaye de situer le genre ou type de roman graphique *Le Singe de Hartlepool*. Ensemble, l'enseignante et les étudiants discutent du thème. Le fait est que les étudiants consultent leurs références culturelles et font appel à leurs connaissances de l'Histoire pour s'exprimer :

- « P C'est une histoire ▲ même l'image ▲ elle raconte à elle seule une histoire une toile de maître c'est une histoire ▲ il ya une pensée de la personne qui est illustrée sous forme d'images et non pas sous forme de texte écrit oui ?
E2* Le genre madame historique
P Alors ▲ elle dit genre historique merci pourquoi ? quel est le thème traité ?
Ep La guerre ▲
P Quel est le thème traité ?
E2 La guerre
Ep Entre la France et l'Angleterre
P Comment on l'appelle /./ (P attend une réponse) cette guerre ?
Ep La guerre de Cent Ans ▲
P La guerre des Cent Ans ▲ qui est bien ▲ connue et qui ▲ a gagné ?
E7* Les Anglais ▲ madame

- P Les Anglais ? comment vous l'avez su ?
E7* Madame d'après l'histoire
P [Hih] (Trad. « oui ») mais comment ?
E7* Non madame d'après ce qu'on connaît »

L'étudiante E7* par exemple interroge ses connaissances antérieures pour répondre à la question posée par l'enseignante :

- « P Et ▲ ? après la condamnation qu'est-ce qu'il a subi ? il a été condamné et ?
Ep Pendu madame ./ pendu. /
P Pendu ▲ ? pour la peine capitale par exemple quelles sont les différentes si vous avez des informations moi je vous pose juste la question comme ça la peine capitale par pendaison c'est plutôt l'Angleterre la preuve [nhar] (Trad. « le jour où ») Saddam Hussein [f'] l'histoire il a été pendu c'est plutôt les anglophones qui exécutaient les gens par pendaison mais les Français par exemple comment ?
E7* Madame ▲ madame
P Oui ?
E7* La guillotine ▲
P La guillotine tu peux nous dire qu'est-ce que la guillotine ?
E7* Madame la guillotine c'est comme ils ont fait avec le martyr Ahmed Zabana
P Bah oui tu dis ce que c'est ▲
E7* Madame ils mettent la tête comme ça sur le truc et ils coupent la tête »

La troisième séance avec le groupe C prend une toute autre ampleur. En effet, les étudiants et leur enseignante, sortent du contenu du cours à traiter en classe pour parler du monde qui les entoure. En voici deux extraits qui le montrent distinctement :

1/ Dans cet échange, les étudiants avec l'enseignante parlent de la peine capitale perçue dans différents pays et cultures :

- « Ep La chaise électrique ?
P Non chaise électrique c'est les Etats-Unis ▲ Certains états chaise électrique injections poison chambres à gaz
E1* Ça c'est l'Allemagne !
P Certains états c'était aux Etats-Unis avant avant que certaines ne soient abolies
Ep Xxx
P Les fusils on chargeait les fusils la preuve ▲ mêmes dans les photos qui nous restent quand on condamnait quelqu'un à mort on chargeait les fusils ▲ [w] (Trad. « et ») y avait tous ▲ les fusils étaient chargés à blanc sauf un parce qu'on disposait les gens quatre ou cinq ils devaient tirer en même temps même deux à tuer mais on sait pas [houma baʕd] (Trad. « eux-mêmes ») les tireurs ne savent pas qui a tué parce qu'on chargeait les fusils à blanc sauf un qui était chargé par de vraies balles et on tirait sur la personne pour l'abattre c'était ça
E3* Avant ▲ justement et même pour les hommes politiques et dictateurs et tout ▲ ▲ pour

humilier quelqu'un c'est le pendre fallait lui tirer en pleine face ▲ c'était ça la peine capitale qu'ils auraient acceptée pour les militaires parce que c'était surtout dans le régime militaire

E1 Madame ▲ aux Etats-Unis ils pensent à arrêter la chaise électrique »

2/ Dans l'échange suivant, les étudiants avec l'enseignante s'expriment sur la nature humaine et animale :

«E1* Mais pour les documentaires maintenant il y a des gens qui ont travaillé des années pendant toute leur vie sur les singes ils disent qu'ils sont très intelligents comme les dauphins et comme plein d'animaux (E1* fait appel à ses connaissances)

P Mais personnellement moi je ferai jamais confiance à un singe

E7* À n'importe quel animal ▲

P Jamais [nti] (Trad. « toi ») tu ferais confiance à un singe ?

E1* J'ai déjà du mal à faire confiance aux humains alors ▼ mais je préfère quand même les animaux (E1* exprime ses ressentis face aux êtres humains)

P L'animal▲ il tue pour se nourrir ou pour se venger et l'humain tue pour le plaisir la différence l'humain il tue pour le plaisir mais l'animal il ne tuera jamais par plaisir sauf s'il a faim [wéla] (Trad. « ou ») il se défend ././ voilà ▼ c'est pour se défendre [wéla] pour se nourrir alors ▲ est-ce que vous avez quelque chose à ajouter à ce qu'on vient de dire ?

E10* Non »

Les étudiants du groupe C arrivent à séparer le français employé dans *Le Singe de Hartlepool* du français employé dans *Cannibale* ou dans *Octobre Noir* :

« P Des témoignages ▼ des questions est-ce ça a été facile pour la lecture ?

Ep Oui▲

P Est-ce que c'est le même français employé dans *Cannibale* ou dans ? (P ne finit pas sa question)

E6* Non madame ▲ y a un mélange y a des mots en anglais

P Y a des mots en anglais quoi encore ? qu'est-ce que vous avez trouvé ?

E9* Des interjections »

L'étudiante E9* arrive aussi dans cette intervention à déchiffrer ce qu'elle lit : « On trouve beaucoup de mots familiers d'onomatopées d'interjections d'expressions du rire « hahaha » quand on rit par exemple ».

L'étudiante E7* intervient en faisant de l'humour suivi de rires ironiques lorsque l'enseignante demande au groupe classe de choisir un parti :

« P Les Anglais▲ ▲ vous ▲ si on vous demandait quel est le parti que vous avez pris ?

- c'est les Anglais ou les Français ?
- E1* Aucun
 - E8* Les Anglais
 - P Pourquoi ?
 - E2* Les Français
 - P Vous ▲ c'est les Français [ghadouk] (Trad. « ils t'ont fait de la peine ») les Français ?
 - E7* Les singes madame (Rires ironiques) »

Vers la fin de la séance, les étudiants du groupe C cernent de mieux en mieux la spécificité des romans graphiques, et comprennent que ce sont les gouttières « gutters » qui permettent de passer d'un événement à un autre. Les gouttières offrent des pauses aux étudiants pour intégrer les informations du panneau qu'ils viennent de lire. En outre, même si les panneaux sont disposés séquentiellement, il y a souvent des sauts dans le temps (des nanosecondes, des minutes, des heures, des jours, etc.) ou des sauts entre les personnages, les scènes, les actions et / ou les événements (M. Jaffe, 2013). En conséquence, les gouttières permettent à l'étudiant de faire une pause et d'intégrer ce qui est, et n'est pas, présenté par les auteurs et les illustrateurs (M. Jaffe, 2013).

Lors de la quatrième séance, les étudiants du groupe A ont exprimé clairement que *Hamelin* n'était pas aussi intéressant que les romans graphiques précédemment étudiés. L'étudiante E3* dira à cet effet : « Mais madame personnellement moi cette histoire ça ne m'a rien fait ça m'a pas touché comme si c'est une histoire comme une autre », « Madame on a pas pu s'intégrer on a pas pu se mettre dans le contexte ././ c'est pas si réel pour nous c'est de l'histoire c'est une légende c'est pas du réel », E1* rapplique en rectifiant l'information donnée par E3* : « C'est une légende ». Pour l'étudiant E1 en comparant aux autres romans graphiques : « C'est de la science fiction ».

E4* exprime clairement son rejet de *Hamelin* : « [Ana] (Trad. « moi ») par contre elle m'a ennuyée sincèrement tellement les images étaient réelles ▲ et c'est c'est je sais pas les images ça m'a vraiment ennuyé de continuer de lire cette histoire ././ oui j'ai pas apprécié cette histoire ».

Toujours est-il, l'étudiante E2* semble apprécier ce type de roman : « Moi personnellement xxx m'a touché ▼ c'est parce que j'ai attendu toujours le destin de de Eva ».

Cependant, l'échange ci-dessous montre que le réel problème pour les étudiants est un problème de langue, le registre employé étant un registre qui s'inscrit loin de la réalité des étudiants :

- « P Euh et qu'est-ce que vous n'avez pas aimé ? (P demande aux étudiants de donner des appréciations)
E2* C'est le le style xxx
P Vous n'avez pas été xxx
Ep Xxx (Tout le monde parle)
E4* Je n'ai pas aimé les couleurs
P Les couleurs
E1* Madame j'ai pas madame j'ai pas aimé je peux pas dire j'ai pas aimé mais j'ai eu un peu un peu du mal à lire le caractère
P Écoutez j'aimerais souligner que vous avez reçu le roman en version euh en version PDF parce que si c'était version papier ça aurait été peut être plus clair
Ep Non non ▼

Ce qui revient à dire que les étudiants ont des préférences typologiques dans lesquelles s'inscrivent les romans graphiques.

Cependant et hormis l'expression du rejet de ce type de romans graphiques, les étudiants ont contribué à la construction du cours en collaborant dans une participation active. Dès le départ de la séance, l'étudiante E1* du groupe A en répondant à la question de l'enseignante et qui demande un rappel des romans graphiques traités précédemment, fait allusion au film de « Le silence des agneaux » qui a pour personnage principal « Hannibal » : « (E2* éclate de rire) Cannibale Cannibale /../ même si Hannibal est Cannibale ». L'étudiant associe « Cannibale » qui se nourrit de chair humaine à « Hannibal », personnage de fiction, un tueur en série qui se nourrit d'humains.

L'étudiante E1* du groupe A exprime une valeur à respecter. Dans l'échange suivant, les étudiantes E3*, E1* et E5* négocient le sens et se concordent à apporter la même explication en faisant des déductions :

- « P Donc c'est nous avons quatre histoires on commence par un narrateur qui nous raconte une histoire et on se retrouve dans d'autres
E1* Madame à la fin on dit on n'escroque pas l'artiste on n'escroque pas l'artiste impunément
P C'est-à-dire ?
E1* C'est-à-dire lorsque le magicien a été comment dirais-je /../ a été rejeté
E5* Il se fait escroquer il va escroquer
Ep Xxx

- E1* Donc il s'est rendu la par
E3* La pareille
E1* La pareille voilà ▼
E5* Il se fait escroquer xxx
P Il s'est vengé à sa manière c'est-à-dire il n'a pas réclamé son butin dès le départ
 mais il avait attendu le
Ep Le bon moment (Ep finissent la phrase de P) »

Les étudiants du groupe A arrivent à distinguer le type d'écriture en se référant aux dessins et aux caractères des lettres, ainsi qu'au style de langue employé. Ils avancent que l'écriture à l'intérieur du roman graphique renvoie au moment, à la période médiévale et donc au 13^{ème} siècle.

Nous avons aussi observé quelques progressions avec les étudiants du groupe B. Elles ne sont pas au même titre que celles du groupe A, mais elles sont quand même louables puisque les étudiants font des recherches pour essayer de comprendre le sujet exposé dans l'histoire et d'en parler :

- « P Un joueur de quoi ?
E2* Un joueur de flûte
P Oui
E2* Il vient et se présenta comme un dératiseur
P Oui comment vous avez trouvé ce mot ? qui vous a appris ce mot ?
E2* J'ai cherché sur Internet »

L'étudiante E1* du groupe B associe l'architecture dans l'histoire de *Hamelin* à celle du moyen âge en se référant à ses connaissances pour répliquer à l'enseignante :

- « P Qui vont en parallèle donc ce que vous lisez vous allez le trouver dans l'image et parfois ▲ vous trouvez des éléments dans l'image que vous ne trouvez pas dans le texte c'est vrai ou pas ?
Ep Oui oui
P Qu'on remarque pas très bien oui ?
E1* D'après les images on remarque l'architecture de cette région l'architecture du moyen âge »

Les étudiants E1*, E2, E5* et E7* associent les couleurs à l'état des lieux, aux conditions de vie des habitants de Hamelin :

- « P Euh oui les couleurs ▲ d'abord ▲ c'est pas vraiment gai c'est pâle c'est terne

- // ce sont des couleurs un peu ternes pâles oui ? (P explique en montrant les images exposées sur le tableau grâce au data show) et le dessin ? est-ce que vous pouvez me xxx oui ? comment vous interprétez cette pâleur là ? donc dans les couleurs y a que des couleurs un peu marron c'est de l'ocre c'est la couleur de la terre ça ça
- E2 Ça reflète un peu l'ignorance
P L'ignorance sinon ? ça reflète quoi aussi
E1* Ça reflète la pauvreté
P La pauvreté oui
E5* La misère
P La misère oui
E7* Les dessins sont très xxx et précis
P Sont très quoi ?
E7* Très précis
P Précis hum précis en ce qui concerne quoi ?
E7* L'état des lieux les détails »

Un peu plus loin dans l'échange, l'étudiante E5* soutenue par l'enseignante, situe l'époque d'après l'architecture et l'étudiante E2*, d'après le style vestimentaire :

- « P Bon ▲ déjà ça xxx d'après l'architecture vous voyez ? des dessins
E5* Oui le treizième siècle
P Voilà ▲ d'après quoi aussi ? (P fait le signe de main en indiquant ses vêtements)
E2* Les vêtements les habits »

Tout le long de la séance, l'enseignante du groupe B incite les étudiants à réfléchir sur ce qu'ils lisent même si elle monopolise un peu plus la parole. Néanmoins, des efforts sont observables de la part des étudiants comme dans les échanges suivants où ils s'expriment sur l'histoire, trouvent les réponses ou répliques qu'il faut et les mots auxquels fait allusion l'enseignante :

- « P Oui mais comment est-ce qu'on a posé ▲ ce problème ?
E7* Pendant la condamnation du cochon
P Pendant l'exécution ▲ du cochon pas la condamnation pendant son exécution est-ce que ça ? vous trouvez que c'est raisonnable de condamner et d'exécuter un animal ? xxx
Ep Non non
E3 De la violence qui xxx
P Voilà donc et là ▲ regardez cette scène là quand ils ont essayé de faire parler le cochon est-ce que un des euh un animal peut parler ?
Ep Non c'est ridicule
P Oui voilà ils vont essayer d'appliquer sur lui une euh une manière de

- E2 Torture
P Voilà une torture ▲ qui ne mène à rien paske de toutes les manières un cochon ne parlera jamais et puis et c'est à ce moment là que les habitants de cette ville de la ville de Hamelin ont posé le problème des rats en disant que oui ? »
- « E6* Il a xxx la flûte madame la musique
P Donc cet homme il est quoi ?
E1* Musicien
P Un musicien oui et
E2 Je crois qu'il a fait euh un tour de magie noire
P Bon c'est pas vraiment de la magie noire
E2 D'habitude les rats ne suivent pas les sons d'un instrument
E1* C'est xxx qui sont »

Les étudiants du groupe C arrivent aussi comme pour les deux autres groupes (A et B) à situer l'époque à partir des images et des dessins. Ils déduisent l'ancienneté de l'époque à partir des couleurs :

- « P Bon vous avez quelle impression ?
E1 Faciles
E1* Si xxx (sourire)
E2* Madame c'est comme si c'était xxx
P C'est comme xxx ? vous êtes sûre ? vous avez lu le roman ?
E2* Non madame j'ai déduit de xxx comme ici madame madame les couleurs /../
euhh
P Vous vous étudiez le euh oui ? (P donne la parole à E7*)
E7* Madame elles elles représentent un un moment donné ▲ un moment précis une période précise
E1 Dans l'histoire
E7* Voilà ▲ dans l'histoire
E1* Ça fait très moyenâgeux »

Les étudiants continuent à intervenir en échangeant avec l'enseignante des informations pour arriver à une idée commune. L'étudiante E3* se réfère même au cours de littérature pour parler de l'époque :

- « P Voilà ▼ c'est pas xxx grec c'est plutôt moyen âge parce que là comme dit votre camarade (P sourit à E1*) c'est très moyenâgeux comme (E2* lui coupe la parole)
E2* Madame ce que je veux dire madame ça ressemble madame comme par exemple à xxx
P Vous êtes sûre ? parce qu'une xxx c'est pas la même chose ▼▼ !!!
E2* Madame comme leurs habits euh leur euh

- P Oui mais pour les Grecs et tout les c'était pas ça hein !? et même par rapport à l'architecture c'était des colonnes les Grecs c'est pas le même
- E2* Oui je sais c'est juste /.../ euh euh euh (E2* n'arrive pas à finir sa phrase)
- E1 Ça n'a rien à avoir avec les Grecs
- P Si tu veux au moyen âge on est si vous voulez dans les régions européennes donc l'époque de la ▼▼▼ royauté c'est ça ? le système des royaumes et (E3* coupe la parole à P)
- E3* Féodale féodale
- Ep Féodale féodale on a vu ça en littérature »

Dans l'échange suivant, l'étudiante E7* associe l'action d'égorger à celle utilisée dans sa propre culture « égorger un mouton pour la fête de l'aïd ». Puis, E1* porte un jugement en comparant le cochon au nom « imbécile » :

- « E5 Y a la scène où ils ont égorgé un cochon
- P Voilà ▲ elle parle d'une scène s'il vous plait on s'ar on on apprend à s'en s'écouter s'il vous plait s'il vous plait s'il vous plait ▲ elle dit ils ont égorgé un cochon donc ça xxx quand même tué ! donc ?
- E2* Egorgé égorgé
- E1 Xxx
- P Etranglé ou ?
- Ep Egorgé égorgé
- E7* Comme un mouton
- P Avec un couteau avec voilà comme un mouton
- E1* Ils ont tué un imbécile
- P Voilà (rires) xxx
- E2* J'aime pas »

Les étudiants du groupe B se réfèrent aux images pour décrire ce qu'ils voient. Ils décrivent les personnages, l'ambiance. L'étudiant E2 par exemple fait référence aux yeux rouges des rats pour décrire le fait qu'ils sont dangereux :

- « P Vous avez senti cette peur dans le roman ?
- E7* Oui ▲
- E1* Ils voulaient se débarrasser de (E2* lui coupe la parole)
- E3 Oui
- E2* Madame il y avait quelqu'un qui euh se cachait derrière un un chariot
- P Un chariot ?
- E2* Oui et des rats qui qui euh qui se rapprochent de lui pour le le mordre ou bien
- P Le mordre le manger
- E2* Le manger
- P Le manger voilà ou oui ?
- E2 Les yeux des rats sont rouges
- P Alors il dit les yeux des rats sont rouges dans le dessin vous l'avez xxx hein ?

E1 Dangereux
P Comment ?
E1 Dangereux »

L'étudiante E1* avait au départ donné une réponse approximative à la question de l'enseignante, puis, elle se réfère aux dialogues dans les bulles à paroles pour répondre avec précision. Les étudiantes E3* et E2* viennent par la suite rejoindre l'enseignante et E1* en participant à l'échange pour essayer de synthétiser l'histoire et de la construire petit à petit :

« P C'est euh c'est quoi comme euh chiffre ? /.../ (P attend une réponse de la part de Ep) vous voyez comment vous devez faire quand xxx ? faudrait un p'tit peu euh se focaliser sur certains détails et là c'est comme ça qu'on construit cette histoire alors quel est le thème développé ? on a dit l'intrigue le thème si quelqu'un peut me résumer l'histoire /.../ qu'est-ce qui s'est passé ? vous racontez en quelques mots ou en quelques phrases ce qui s'est passé on va essayer de co construire ensemble la réponse en premier lieu qu'est-ce qu'il y a ? situation initiale qu'est-ce qui s'est qu'est-ce qu'il y a euh

E1* Madame ▼ // madame cent ducas en or

P Cent ducas en or c'est une c'est une ancienne euh monnaie

E1* Ah d'accord ▲ donc ils xxx et pour eux c'était ▲ trop

P C'était beaucoup cent donc ▼ ils ont pas voulu le payer

E3* Parce qu'il y avait quatre cent milliards de

E1* Quatre cent milliards de rats

P Y avait combien ?

E3* +E1* Quat cent milliards

P Quatre cent milliards de rats ça devait être quand même affreux j'imagine la scène

E2* La peste madame

P Ouais avec les rats c'est toujours la peste alors de deux vous dites qu'il y a xxx première situation xxx ça a commencé par le meurtre d'un cochon du petit garçon /.../ après qu'est-ce qui s'est passé ?

E1* L'invasion des rats

P Après c'était l'invasion des rats et alors ?

E1* Ils ont xxx d'abord la nourriture ensuite ils ont tué l'homme xxx »

Quand l'enseignante du groupe C voulait connaître la morale de l'histoire à travers les déductions apportées par les étudiants, nous avons observé des réponses diversifiées et intéressantes qui relèvent d'une vision personnelle de tout un chacun exprimée individuellement :

Les étudiantes E1* et E2* construisent ensemble une réponse où la première dit : « que la vie » et la deuxième réplique : « c'est très méchant ». Le groupe classe réagit à cette réponse

par l'expression de rires. L'étudiante E1* rapplique : « qu'il faudrait toujours devoir aux gens non donner aux autres ce qu'on leur doit ou ». Et E2* rajoute : « être honnête ». L'étudiante E4* intervient avec une réponse impressionnante en affichant de la certitude dans ses propos : « pour régler un problème il faut de l'argent ». E2* revient avec l'expression : « madame ▼ il faudrait récompenser euh ceux qui méritent une récompense ». E3* aussi réagit avec : « Madame ▲ faut récompenser les personnes qui méritent comme celui qui a xxx les rats ». E9* intervient avec l'adage français : « œil pour œil » et enfin E5* qui va plus loin dans le raisonnement pour arriver à l'idée générale : « madame on doit être responsable de ce qu'on » ; « sinon on fait pas de promesses »

Enfin, vers la fin de la séance avec le groupe C, les étudiants en coopération avec l'enseignante essayent de deviner une fin à l'histoire de *Hamelin*. L'étudiante E1* cherche une fin et puise dans les données enregistrées sur la grille SVA pour intervenir :

- « E1* Concernant la fin hormis le fait que xxx et qu'Eva cherche toujours Alberic xxx euh et tout le reste on remarque beaucoup de courage xxx donc Eva a du beaucoup persévérer on éprouve beaucoup de compassion aussi
- P Et est-ce que xxx ?
- E1* Justement c'est ce que j'aurai voulu savoir je l'ai écrit dans la colonne ce que je voudrai savoir (sourires partagés avec P et le groupe classe) (E1* utilise la grille S.V.A. pour trouver des réponses à ses questions) déjà si déjà elle retrouve Alberic c'est qu'elle
- P Arrive à parler donc c'est quand même assez xxx
- E1* Xxx
- P Finalement ▼ est-ce que la fin est fermée ou ouverte ?
- E1* Ouverte
- Ep Ouverte ▲ ouverte
- P Est-ce qu'on pourrait éventuellement écrire une suite à
- Ep Oui oui
- P A cette partie
- E1* Je dirai par exemple si elle retrouve Alberic elle va subir un choc émotionnel qui ferait qu'elle retrouve la voix
- Ep Ah ▼▼▼
- E2* C'est mignon
- P Ah c'est romantique (rires) mais elle a quand même trop vieilli elle aura plus beaucoup de temps quand même
- E1* Mais c'est pas grave ça compte même si c'est 15 minutes ça compte madame »

L'étudiant E2 imagine une autre fin :

- « E2 On se débarrasse des humains et les rats xxx toute l'Allemagne
- P Toute l'Allemagne ?

- E2 Regrette
 P Regrette ?
 E2 Oui les rats xxx
 P Ah toi tu préfères cette fin et pourquoi pas on se débarrasse de tous les rats [wéḥna] (Trad. « *et nous* ») on va se situer en Allemagne
 Ep (Rires) non ▼ (rires)
 P Les rats vont tuer tous les Allemands les allemands vont disparaître les Algériens vont être déportés en Allemagne
 E2 (E2 rit aux larmes et fait un signe d’approbation de la main)
 Ep (rires)
 P Oui c’est une bonne fin »

Ce type de romans même s’il semblait peu intéresser les étudiants des trois groupes, a été productif en provoquant les interventions des étudiants qui en commençant par une simple analyse du contenu et de l’histoire, sont parvenus au bout du compte à synthétiser et à déduire. Cependant, le français employé dans ce roman semble être difficilement accessible car, il répond plus aux normes de l’écrit qu’à celles de l’oral.

En ce qui concerne la cinquième séance et qui représente la dernière pour cette analyse, le roman graphique s’intitule *Ma toute petite déprime et moi*. Les étudiants du groupe A ont enregistré au tout début un passage qui nous a semblé très intéressant. Loin de la présence de l’enseignante et livrés à eux-mêmes, ils ont fait office de créativité en transposant le contenu à leur propre vécu. Cependant, ils sont plus à l’aise dans leur langue maternelle. En voici un aperçu de l’extrait en question :

- E1* ▲ [Ahdri] (Trad. « *parle !* ») pourquoi tu déprimes ? (E1* coupe la parole à E14* qui voulait parler, ensuite elle lui donne la parole)
 E14* Euh [déprimit khlas] (Trad. « *c’est bon, je suis déprimée* ») (Elle éclate de rire)
 Ep (Tout le groupe classe rit)
 E1* (Elle passe la parole aux étudiants tout en les filmant, elle pose la question à E4*)
 Est-ce que tu déprimes ou non ? (E1* continue de rire en jouant le jeu)
 E4* (En faisant le geste de dépit de la main) Oui avec tout [li qritou] (Trad. « *ce que j’ai lu* ») [machi ghir déprimit] (Trad. « *je n’ai pas fait que déprimer* »)
 E1* Et toi ? (en s’adressant à E3*)
 E3* [Ma qritha mandéprimi] (Trad. « *je ne l’ai pas lu pour déprimer* ») (Rires)
 Ep Rires
 E1* [Hadi hadi] (Trad. « *celle-là celle-là* »)
 E5* Ce spécimen ▲▲ là ▲▲/.../ (E5* rit en parlant d’elle)
 Ep [Déprimitina] ▲ (Trad. « *Tu nous as déprimés* ») (toute la classe rit à chaudes larmes)
 E1 [Ntouma mrad ntouma] (Trad. « *vous êtes malades vous* ») (rires)
 Ep (Rires)

E1* [Nkamél ?] (Trad. « *je continue ?* ») j'arrête ?

Les étudiants du groupe A s'expriment avec aisance et donnent oralement leur perception de ce qu'ils lisent et voient. L'étudiante E3* montre des scènes du roman graphique *Ma toute petite déprime et moi* sur son lap top et déduit : « déjà les dessins sont très indicateurs les cheveux en pétards les les grimaces les », « Et on et on parce que dès qu'on est déprimé on ne fait que manger ». La même étudiante dissocie le contenu de la forme en comparant aux autres romans traités en classe : « Madame par rapport à la morale c'est réel mais par contre par rapport aux images [wéla] (Trad. « *ou* ») les dessins les couleurs c'est caricatural ».

Des avis fusent de part et d'autre, les étudiants s'expriment en voulant donner des explications. E5* se rapporte aux textes : « On xxx l'histoire de ce personnage là c'est-à-dire que ce personnage là n'arrête pas de de se plaindre tout le temps tout le temps tout le temps pour rien et n'importe quoi et ././ le xxx comme comme un personnage qui a une personnalité euh suicidaire à certains passages il veut se suicider ». L'étudiante E5* exprime une opposition : « Tu ne te tues pas juste ▲ parce que tu déprimes ▲ ».

Le discours des étudiants du groupe A évolue, des tournures sont employées. L'étudiante E5* réfléchit sur le contenu du roman graphique entre les mains et pense en riant que même le psychologue qui aurait dû trouver la solution souffre de la déprime : « Voilà ▼ il s'est rendu même compte que les les il s'est rendu même compte que les personnes autour de lui euh ././ aussi déprimaient parce que quand il est allé chez le psychologue même le psychologue il déprime ».

Tous les moyens sont bons pour s'exprimer. Les étudiants du groupe A utilisent la gestuelle pour décrire, expliquer. Les étudiantes E3*, E5* et E1* se disputent la parole en parlant en même temps pour situer le début, les événements de l'histoire, etc. L'étudiante E5* fait même la distinction entre un monologue et un dialogue : « Il se parle à lui-même des fois on a le le des monologues ././ il vit dans un environnement y a des gens autour mais ▼ il parle pas aux gens il parle il se parle à lui-même ». L'étudiante E6* parle de ce que le roman graphique *Ma toute petite déprime et moi*, lui a appris :

« E6* Madame le roman d'après moi le roman m'a appris quelque chose on doit avoir le courage de voir les problèmes quotidiens enfin xxx les choses inutiles comme ça ././ parce que le personnage principal déprime à travers des choses euh des choses

- .../ euh
E7* Inouïes ?
E6* Futiles oui (E6* donne le mot exact)
P C'est-à-dire xxx ne sont pas de valeur
E6* Oui ▼
P Est-ce que sa déprime a euh vous a contaminés un peu ?
Ep les étudiants sont réticents, certains rient ironiquement
P Vous avez senti de la déprime xxx ??
Ep Oui ▲▲▲ Oui ▲▲▲ Oui ▲▲▲ xxx (tout le monde parle en même temps)
P Xxx
E2* Moi je suis abattue c'est la déprime totale
Ep Xxx (Ils parlent tous en même temps) »

E1* et E3* sourient d'avoir trouvé le même mot en même temps en se tapant la main :

- E1* Madame déprimer▲ on on comment dirai-je on constate qu'il ne faut pas déprimer plus que ça c'est c'est une leçon
E3* Une leçon

L'étudiante E4* très émotive s'exprime avec affliction : « Madame dans l'histoire ya un passage où euh ya ▲ une femme avec son ami je crois [wéla] (Trad. « ou ») (E4* se réfère à un passage du roman et reformule) assis dans un café elle est entrain de lui raconter des problèmes /./ moi j'ai des problèmes moi j'ai des enfants moi j'arrive pas moi ▲ moi moi et lui il lui donne des solutions à la fin ▲ elle était nerveuse elle lui elle lui dit écoute moi je je cherche pas que vous me donnez des solutions je voulais simplement que vous m'écou /./ ».

Les étudiants du groupe A manifestent dans l'échange ci-dessous, une prestation louable de discours diversifiés :

- « E4* M'écoutez voilà xxx j'ai conclu de ce roman que la vie elle est pleine de problèmes euh c'est pas facile de trouver des solutions facilement mais il faut ▲ continuer il faut avancer
Ep Avancer
E4* Il faut vivre malgré euh /.../ nos problèmes ▼
E1* Madame ▲ on voit dans ce roman graphique que la déprime est contagieuse ▼
P Oui
E1* Euh si quelqu'un déprime automati automatiquement l'autre va déprimer /./ si quelqu'un sourit automatiquement l'autre va sourire
E3* Va sourire là c'est une preuve une manière de prouver que ▲ c'est contagieux mais par contre ▲ là même qu'il soit comique c'est c'est destiné aux grands parce qu'il y a des scènes y a des scènes que voilà qu'un enfant ne peut paaaaas ▲▲▲ (sourires) (E3* explique que grâce à des indices visuels et textuels, ce roman est destiné aux adultes malgré son format comique)

- E1* Ne peut pas regarder (sourires)
E5* Mais madame on déprime pour tout et n'importe quoi (E5* explique en énumérant des doigts) y a une qui déprime parce qu'elle trop grosse y a un qui déprime parce qu'il est trop moche l'autre (on lui coupe la parole)
E1* Trop moche c'est vrai ! madame ▲ madame il y a dans un passage (E1* se réfère au texte et aux images pour expliquer) il y a une femme belle elle déprime parce qu'elle est belle et l'autre elle déprime parce qu'elle est moche et ▲ et ▲ un autre madame un autre (E1* insiste pour garder la parole alors que E5* et E1 essayent de prendre la parole)
P Vous imaginez xxx qui dépriment parce qu'elles sont belles
Ep Oui ▲ oui ▲ oui ▲ (rires)
E7* Madame des fois on éprouve du plaisir à déprimer
P C'est vrai mais pas on ne se plaint pas parce qu'il ya des problèmes c'est du plaisir
E7* Par plaisir voilà ▼
P Y a des gens qui aiment ▲ se plaindre
E7* Comme mon cas ▲ (en levant la main puis rit ironiquement, ce qui fait rire toute la classe) »

E3* du groupe A indique que ce roman graphique renferme des scènes qui ne sont pas destinés à des enfants : « Oui ▲ xxx caricaturé un peu comique mais destiné aux grands voilà oui parce qu'il y a des scènes alors qu'un enfant », « On ne va pas dire qu'il peut pas voir parce que vraiment xxx c'est pas si grave que ça mais il peut pas comprendre le contexte il peut pas comprendre pourquoi elle est habillée comme ça et comme ça ././ du coup il est destiné à un public peut-être ▲ ././ un peu plus d'un certain âge peut-être », « Mais c'est pas aux petits c'est pas comique pas aux p'tits aux p'tits voilà ». L'étudiante E4* continue dans la même optique que E3* en exprimant sa gêne : « Xxx j'étais entrain de lire ce ce roman mon enfant euh mon enfant ! il s'est approché de moi il a regardé ././ oh mama vous êtes entrain de lire ce genre de comique j'aimerais bien regarder cette histoire bon première xxx mais après (rires, et exprime sa grande gêne) ça me gênait alors (elle exprime d'un geste de la main l'avoir renvoyé) je lui disais allons (rires) ».

E3* du groupe A dissocie histoire ordinaire et Histoire qui relate des faits réels en indiquant sa préférence aux romans d'Histoire avec grand H et explique l'avantage de certains thèmes exploités dans les romans graphiques : « En fait euh comme xxx c'est par rapport au côté historique ça nous permet de ne pas s'ennuyer ././ parce que une histoire normale on peut la lire en temps de pause par contre une histoire de l'Histoire ▲ », « Voilà ▲ avec un grand ▲ H c'est plus facile c'est plus passionnant parce que ça c'est illustré par des images ça nous

permet de ne pas s'ennuyer en fait ▼/./ de vivre la scène ▲▲ ». Cette étudiante arrive même à former des oxymores : « Il est heureux dans sa déprime ».

Les étudiants du groupe A à la fin de la cinquième séance expriment leurs préférences en matière d'enseignement avec le roman graphique :

- « P Donc vous êtes partants pour qu'il y ait ce /./ ce genre de romans comme comme moyen d'apprentissage
- E4* Oui
- E7* C'est plus facile à (P lui coupe la parole)
- P Si on vous donnait xxx /./ d'autres données un savoir ▲ sur ces romans là vous opterez pour ce genre de romans ?
- Ep Oui ▲ (signe d'approbation en hochant de la tête)
- P E1 E7* comment voulez-vous voir la littérature en romans graphiques ?
- E7* (timide) C'est préférable de les dire en images ▼ (E7* montre sa préférence aux images)
- E5* Madame l'histoire de Roméo et Juliette par exemple (E5* parle de Roméo et Juliette de Shakespeare et évoque que si elle était présentée en images, ils l'auraient mieux appréciée)
- P Roméo et Juliette ▼
- E3* On a les versions on a des textes qui existent déjà avec xxx voilà (en répondant aux propos de E1 inaudibles car il parle très doucement entre les lèvres) mais en roman graphique ça ça nous met dans le bain c'est un peu n peu mieux je trouve
- E5* Xxx on est mieux mieux qu'en prose
- P C'est-à-dire que le roman de Nedjma qui vous paraît compliqué à lire (E5* lui coupe la parole)
- E5* Ah ▲s'il était en images il serait plus facile à comprendre (E5* montre avec liesse que si le Roman Nedjma de Kateb Yacine était en images, elle aurait mieux compris le contenu, il serait moins compliqué à lire) »

Quand l'enseignante demande de raconter la fin de l'histoire, les étudiants du groupe A ont trouvé avec discernement les mots appropriés, construits des énoncés complets où ils arrivent à synthétiser après avoir analysé le contenu :

- « P Dans quelques années vous allez changer d'avis de toute manière /./ comment se termine le roman les filles allez c'est la dernière page
- E3* Madame plonge dans un dans un bocal de nutella
- Ep Non non
- E3* Ah ▼la dernière page ?
- E5* Madame xxx lui est déprimé parce que sa sa a vie elle était elle était /./ en désordre et quand sa mère elle vient elle va arranger son appartement elle va ranger des déz de l'ordre dans son appartement et euh mmm /./ et après à la fin ben il va remettre le désordre il se rend compte qu'il est bien ▲ plus heureux dans son désordre
- E3* Dans sa déprime (en riant)

- E5* Voilà ▲ ▲ dans sa déprime
E3* Il est heureux dans sa déprime (par l'expression faciale, E3* fait passer le jeu de mots, les oxymores)
E4* Madame il déprime même pour les morts xxx (E4* explique avec les gestes des passages visuelles du roman mais on ne comprend pas ce qu'elle dit, loin de la caméra)
Ep Xxx (tout le monde parle et rit en même temps)
P Xxx du coup c'est l'éternel insatisfait c'est une insatisfaction éternelle même après la mort pour lui la tombe n'est pas assez grande /../ n'est pas rien ne va pour lui c'est sur rien ne va »

Les étudiants du groupe C ont montré de l'intérêt pour le roman *Ma toute petite déprime et moi*. Nous remarquons de l'aisance à prendre la parole et plus d'assurance dans leurs propos. Leurs interventions sont basées sur des recherches effectuées en ligne qu'ils associent au thème étudié en classe.

L'étudiante E5* fait appel à ses souvenirs de connaissances acquises dans d'autres cours : « Je me souviens d'un cours [taʃ waʔd] (Trad. « d'un ») le module j'ai oublié lequel c'était on m'a dit qu'il suffisait qu'il y ait dix personnes dix personnes pour créer une nouvelle langue ». L'enseignante semble satisfaite et applaudit les initiatives des étudiants à avoir le projet de créer une nouvelle langue quand l'étudiante E5* par exemple intervient : « donc on pourrait s'y mettre ».

Les étudiants du groupe C comparent les deux romans *Hamelin* et *Ma toute petite déprime et moi*. Ils repèrent des indices visuels pour dire que les images du premier sont anciennes alors que celles du deuxième sont modernes. L'échange suivant en est un échantillon :

- «E4* Madame les infrastructures
P Alors ▲ la demoiselle le prénom ▼ ?
E4* E4*
P E4* dit les infrastructures par exemple ? quel plan ? tu parles de
E4* La maison madame le décor de la maison madame dehors
P Alors ▼ sinon quelques détails xxx par exemple quels sont les détails qui appartiennent à cette époque et qui n'appartenaient pas à l'époque d'avant ?
E3* Madame par exemple page 46 y a un bonhomme qui a qui a un micro ordinateur qui est moderne
P Merci mademoiselle ▲ le laptop ▲ c'est très xxx ▼ tablette et laptop c'est pas avant c'est cette génération c'est le vingt et unième siècle
E1* Y a madame aussi l'iPod
P IPod par exemple merci mademoiselle alors donc les ▲ outils informatiques ▼ et les moyens de télécommunication appartiennent à cette époque alors que ▲ dans certains romans ▼ le téléphone xxx mais c'est beau quand même tu devrais avoir xxx

- E4* La salle de sport
P Ya une salle de sport ▲ Alors ▼ est-ce que le sport n'existait pas avant ?
Ep Si ▲
E7* Les machines ▲ madame
P Les machines ont existé aussi
E4* Madame peut-être la machine pour handicapés
P Pour handicapés ? vous croyez ? peut-être que par rapport au ▲ design des machines ▼ c'est pas vieux jeu c'est plutôt moderne par exemple oui ? (P donne la parole à un étudiant)
E6 La liberté du comportement de la femme »

Cet échange aussi observé avec le groupe C montre que les étudiants développent l'esprit de déduction :

- « E2* Madame ▼
P Oui mademoiselle ?
E2* Il est pas bon de se comp /../ de se comparer aux autres
P Alors ▼▼ mademoiselle elle a l'idée d'une déduction elle a dit « il n'est pas bon de se comparer aux autres » finalement vous ? mademoiselle
E1* Quand on euuh /../ xxx on perd la hauteur
P Alors on perd la face (P emploie le mot face au lieu de hauteur) en général pourquoi tu dis la hauteur ?
E1* Madame ▼ quand on va pas bien
P On n'est plus conscient de ce qui nous entoure c'est plutôt dans ce sens là ? merci
E2 Madame ▼ personne n'est heureux
P Personne n'est heureux ▼ finalement tout le monde se plaint de quelque chose les autres ?
E4* Madame ▲ je dirais xxx faire ce que doit advenir que pourra (E4* explique que tout dans la vie est une question de choix qu'il faut assumer)
P Faire ce que doit advenir que pourra toi tu vises le choix on va choisir sa destinée en quelque sorte et assumer ses choix et ▲ assumer ses choix ▼ jeune homme tu n'as rien à dire ? tu l'as pas lu ? oui ?
E8* Lorsqu'on veut on peut
P Lorsqu'on veut on peut pourquoi ?
E1* Il faut faire confiance en soi
P Il faut ▲ faire confiance en soi dans ce sens là les autres ?
E3* Il vaut voir les choses madame différentes
P Autrement pour pouvoir supporter de vivre parce que finalement sinon tout le monde se serait suicidé
E6 Madame voir le bon côté des choses »

L'étudiante E6* intervient plus tard pour récapituler le tout et sortir avec une idée générale :
« Xxx on ne doit pas ▼ se comparer à mieux que soi pas dans le sens mieux sur le plan

physique c'est normal on peut se comparer aux gens qui ont réussi pour pouvoir réussir aussi ».

Bien que les romans graphiques permettent d'aider les étudiants à développer un intérêt accru pour la lecture, faire évoluer l'apprentissage au sens large du mot, développer le vocabulaire et développer un intérêt pour un large éventail de sujets (G. DeVos, 1999) ; nous pensons qu'ils permettent aussi de libérer la parole des étudiants autour des sujets qu'ils renferment. Ils viennent donc combler ce vide qui constitue un décalage entre pratiques sociales et pratiques d'enseignement/apprentissage.

Le contexte universitaire fait que les étudiants répondent aux objectifs d'un enseignement oral requis. Ils expliquent, commentent, argumentent, justifient, posent une question ou répondent à une question. Le tout est traduit dans des conduites discursives.

En observant le développement de l'oral des étudiants, nous avons pris en considération la typologie des romans graphiques mis à l'étude en classe. Et comme nous l'avions expliqué plus haut, plusieurs facteurs font que tel étudiant ou telle étudiante participe peu, beaucoup ou ne participe pas. Par conséquent, l'évolution des étudiants à l'oral ne peut être mesurée ou évaluée avec précision ; cependant le type du roman graphique influence le développement de leur oral. Le détail que nous tenons à mettre en exergue, c'est que les étudiants décortiquent de plus en plus l'histoire et fouillent sur leurs tablettes, smartphones ou autre moyen numérique à la recherche du moindre indice qu'ils pourraient faire partager à l'oral avec le groupe classe. Incontestablement, enseigner le langage oral permettrait l'accès « *au développement de l'individu, à l'enrichissement de sa relation avec les autres et à la compréhension de la société qui l'entoure* » (M. De Grandpré, L. Lafontaine & G. Plessis-Bélaïr, 2016).

L'oral est donc selon M. Gausse (2017), *un objet d'évaluation sociale permanent*. L'université devrait donc offrir cette possibilité à chaque étudiant de se construire pour le préparer à la vie professionnelle. Les romans graphiques pourraient être cet outil clé qui permettrait justement cette construction tant sur le plan culturel qu'intellectuel en développant leurs manières de « dire les choses ». Tout au long des séances travaillées avec les romans graphiques, nous avons noté cette capacité des étudiants à structurer leurs expériences, leurs émotions en développant leurs discours oraux.

Conclusion

Pour assurer la validité de notre recherche, nous avons utilisé la triangulation des données afin que notre travail ne soit pas biaisé. G. E. Mills (2011) définit la triangulation comme étant le fait d'utiliser de multiples sources de données de sorte qu'un chercheur ne se réfère pas à une seule source dans sa recherche. C'est la capacité d'un chercheur à expliquer les complexités dans un travail de recherche et à traiter les modèles qui ne sont pas facilement expliqués (G. E. Mills, 2011). Nous avons alors observé les étudiants de 3^{ème} année licence de français, leur participation, la manière avec laquelle ils réagissaient aux questions posées et ainsi, les réponses données, ou aux interventions partagées avec le groupe classe, en recherchant dans leur manière d'aborder un roman graphique, le développement de leur compréhension et expression orales. Nous avons choisi cette démarche d'accompagner les étudiants tout en respectant la diversité de leurs discours. Nous avons tenté de recueillir des descriptions détaillées du contexte de notre étude non pas pour la considérer comme une déclaration de vérité mais dans l'objectif de comparer les contextes possibles dans lesquels ce travail pourrait être exploité ou envisagé. Enfin, nous avons cherché à assurer la validité de notre recherche que G. E. Mills (2011) définit comme étant « la neutralité des données collectées » à travers l'analyse effectuée.

Les recherches autour des romans graphiques ont prouvé que les textes visuels peuvent promouvoir les capacités de réflexion critique avec un regard profond des éléments constitutifs de l'histoire lue. Nous avons constaté que, plus l'histoire se complique au sein du roman graphique, plus l'étudiant participant se trouve dans l'obligation de s'appuyer sur le texte écrit en plus du texte visuel.

Les romans graphiques aident les étudiants à développer leurs capacités de compréhension et donc d'interprétation, car ils verront à la fois une grande variété de styles visuels et de styles d'écriture. Les stimuli visuels associés aux textes contribuent, comme nous l'avons vu dans notre analyse à la réflexion des étudiants sur ce qu'ils lisent et voient et à utiliser leurs connaissances antérieures pour s'exprimer. De prime à bord, nous jugeons qu'il fournit une manière d'évaluer si oui ou non, l'apprenant a lu le support fixé. Ensuite, il permet de montrer à l'apprenant comment synthétiser et analyser les informations contenues dans des documents écrits. Ce qui inclut les personnages et l'analyse du terrain (décors), le contenu thématique, le

but, le développement de l'histoire (événements), une référence historique et l'évaluation personnelle ou un jugement.

Les étudiants s'identifient aux personnages des histoires racontées dans les romans graphiques, se projettent en eux. Ces personnages qui sont confrontés à l'amour, la justice sociale ou la signification de la vie, font également face à des conflits avec l'individu, la famille et la société.

Sur la base des données observées, plusieurs implications peuvent être mises au service des enseignants dans l'utilisation des romans graphiques pour enseigner l'oral aux étudiants de Licence de français, si l'on s'appliquait à un renforcement long et répété des romans graphiques en exploitant diverses possibilités.

Dans l'ensemble, les étudiants participants à notre recherche ont apprécié l'utilisation des romans graphiques pour s'exprimer et dire ce qu'ils pensent des choses de la vie, des thèmes liés à l'Histoire, bien que des difficultés ont été rencontrées dans la mise en application de ce processus. L'engagement de certains étudiants à utiliser les romans graphiques exprimé dans leurs interventions lors des prises de paroles qu'ils tentent de garder, fait que leurs compétences orales se développent au fur et à mesure, à chaque séance. Ainsi, l'étudiant prend plus de temps dans la prise de parole et au lieu d'utiliser un seul mot par exemple dans ses répliques, il formule des phrases plus complexes, il a de plus en plus envie de dire et de garder la parole. Il fait appel à ses connaissances culturelles et historiques, à son vécu qu'il partage en classe.

À travers des activités de pré lecture, pendant la lecture et post lecture où les étudiants doivent interroger les romans graphiques mis à l'étude dans le module de compréhension et expression orales, un processus de coopération est installé. Les étudiants de chaque groupe forment des sous groupes et négocient le sens, développent des idées, se posent des questions qu'ils notent dans la grille S-V-A (Cf. Annexe 5). Cette forme littéraire associée au graphisme permet aux étudiants de prospérer en utilisant le roman graphique comme support de développement de l'oral, qu'il soit utilisé pour accéder au langage, pour améliorer la compréhension, pour développer l'expression, ou pour stimuler la parole des étudiants ayant des difficultés. Les interventions des étudiants (Cf. Annexe 3), les grilles d'analyse des interventions des étudiants (Cf. Annexes 4), le contenu des grilles S-V-A (Cf. Annexe 5) prouvent l'implication des étudiants.

Les résultats de cette analyse montrent que les enseignants peuvent utiliser des romans graphiques comme support pour consolider la compréhension et l'expression orales des étudiants en développant plusieurs compétences simultanément. Une révélation est mise en avant : les étudiants apprécient généralement de travailler avec les romans graphiques, le taux de participation n'est pas forcément considéré en fonction du nombre de prises de parole mais de la durée observée à chaque fois qu'un étudiant s'exprimait, la cohérence avec laquelle il « *disait sa pensée* ». Les étudiants s'interrogent de plus en plus, posent des questions à l'enseignant, participent activement en déployant des compétences culturelles et communic'ationnelles et construisent leur propre discours. Nous nous sommes engagée dans l'utilisation du roman graphique comme support d'apprentissage pour briser les idées reçues quant à leur manque de sérieux alors qu'ils constituent un gisement en matière d'informations à décortiquer, analyser, synthétiser ou retenir. Nous pouvons explorer plusieurs angles de vue : montages (histoire, événements, séquences) ; personnages historiques ou fictifs ; détails des étapes qui se succèdent, illustrations ; dialogues (ponctuation, intonation) ; analyse des personnages ; analyse de la situation spatio-temporelle (décors, terrain) ; etc.

Nous estimons que les étudiants –s'ils continuent à utiliser le roman graphique en cours de C.E.O.- sont prêts à communiquer à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe.

Il existe cependant des limites aux résultats de cette recherche. En raison du calendrier des cours, cette étude a été réalisée dans une période de cinq (5) semaines avec cinq (5) séances pour chaque groupe (A, B et C). Il est possible d'observer de meilleurs résultats si les cours s'étaient étalés sur une année ou sur les trois années (à partir de la première année Licence). Dans la mesure où cette recherche profiterait de plus de temps, nous supposons l'exploitation plus approfondie de chaque roman graphique en visant à chaque fois un élément à développer, une compétence à faire progresser pour une meilleure adaptation au contenu ministériel de la matière C.E.O. (Cf. Annexe 8). Il serait également intéressant de faire une étude comparative portant sur un groupe témoin qui n'a pas utilisé les romans graphiques pour développer l'oral, puis comparer les deux résultats pour identifier les corrélations entre étudiants et romans graphiques ou tout autre support et cerner la meilleure approche à adopter.

Tout en maintenant que les romans graphiques peuvent développer les compétences de compréhension et d'expression orales des étudiants de 3^{ème} année licence de français, il faudrait penser à les exploiter plus minutieusement en classe. Bien que les romans graphiques

constituent une source *visiotextuelle* particulière, nous pensons qu'une meilleure exploitation basée sur des objectifs bien définies leur permettrait de se frayer un chemin au sein de l'université. Ceci ne serait possible que dans la mesure où les enseignants s'engageraient avec les étudiants à les utiliser en classe. La nature visuelle du roman graphique permet non seulement aux étudiants qui possèdent un profil visuel de se perfectionner mais touche également tous types d'apprenants en développant leurs capacités. Nous considérons que la lecture d'un roman graphique ne permet pas uniquement de lire une histoire mais favorise la lecture du monde autour des étudiants ; ne permet pas uniquement de parler d'une histoire, mais de parler également du monde qui les entoure en leur ouvrant l'accès à la réussite dans ce monde. Il ne s'agit pas uniquement de « parler », mais de « savoir parler ».

9. Test d'auto-évaluation : Évaluation de la motivation d'apprentissage d'une langue étrangère en utilisant le roman graphique

La troisième étape de notre recherche consiste en un test d'auto-évaluation qui nous permet de vérifier l'impact de l'utilisation des romans graphiques dans le processus d'apprentissage en milieu universitaire. Nous allons essayer d'évaluer le degré de motivation des étudiants dans le but de développer des compétences à l'oral. La formulation des déclarations et leur sélection ont été réalisées en référence aux recherches antérieures quant aux problèmes rencontrés par les étudiants durant leur cursus universitaire, cependant, cette grille est inspirée d'une grille proposée par The Hong Kong Institute of Education Library qui a adapté les travaux de H.L. Tuan, C.C. Chin & S.H. Shieh (2005), ainsi que ceux de T.G. Duncan & W.J. McKeachie (2005) et ceux de K. Gavikan (2011).

Dans notre démarche longitudinale, il est question d'observer le processus évolutif de l'étudiant qui vise le développement de multiples compétences simultanées à l'oral. Après les séances filmées autour des romans graphiques choisis, nous avons soumis les étudiants de chaque groupe à un test d'auto-évaluation (cf. Annexe 6) auquel ils doivent répondre personnellement et individuellement en classe. La variante sexe (féminin/masculin) n'est cependant pas prise en considération mais sert partiellement à définir l'échantillon des personnes qui ont répondu à cette enquête.

Après avoir recueilli leurs réponses, ces dernières sont représentées dans trois tableaux en référence aux trois groupes participants. Ainsi, le tableau A est relatif au groupe A, le tableau B est relatif au groupe B et le tableau C relatif au groupe C.

9.1. Résultats du test d'auto-évaluation / Motivation pour l'utilisation du roman graphique dans le processus d'apprentissage

Tableau A

Ce groupe de 24 étudiants est réparti entre 17 étudiantes et 7 étudiants. Le tableau ci-dessous rassemble leurs réponses individuelles au test d'auto-évaluation (Cf. Annexe 6).

| Déclarations | Pas d'accord | D'accord | Je ne sais pas |
|--|---------------------|-----------------|-----------------------|
| 1. J'aime lire en ligne (Internet) ou sur d'autres supports numériques. | 09 | 14 | 01 |
| 2. J'aime les livres qui contiennent des images et du texte. | 00 | 23 | 01 |
| 3. Les romans graphiques m'aident en lecture. | 02 | 19 | 03 |
| 4. Quand je lis des livres où il y a des images et du texte, je me rappelle mieux de leurs contenus et me réfère à eux plus souvent. | 00 | 20 | 04 |
| 5. Je pense qu'il est préférable d'avoir la version graphique de chaque livre. | 05 | 13 | 06 |
| 6. Je lis les romans graphiques plus vite que les textes tout seuls. | 07 | 16 | 01 |
| 7. Quand je vois l'image dans les romans graphiques, je comprends mieux l'histoire qu'en la lisant sous forme de texte. | 02 | 21 | 01 |
| 8. Je pense que le format du roman graphique peut traiter n'importe quel sujet. | 07 | 04 | 11 |
| 9. Je pense que lire les romans graphiques améliore mon engagement en lecture et affecte positivement ma motivation à lire. | 01 | 16 | 06 |
| 10. La lecture des romans graphiques me permet d'organiser mes pensées. | 07 | 13 | 04 |
| 11. La lecture des romans graphiques me facilite la compréhension de l'idée générale de chaque histoire racontée. | 02 | 15 | 07 |
| 12. J'utilise les échanges dans les bulles à paroles pour m'exprimer. | 04 | 12 | 08 |
| 13. J'aime lire les mots et les phrases dans le roman graphique parce que l'image m'aide à comprendre le sens des mots. | 03 | 20 | 01 |
| 14. Les romans graphiques m'aident à connaître de nouveaux mots, de nouvelles phrases. | 03 | 17 | 04 |

| | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| 15. Les mots utilisés dans le roman graphique le rendent difficile à comprendre. | 12 | 07 | 04 |
| 16. L'utilisation des romans graphiques enrichit mon vocabulaire, ce qui me permet de partager mes idées avec les autres. | 00 | 23 | 01 |
| 17. Je suis motivé (e) de participer aux cours parce que l'utilisation des romans graphiques rend le cours plus intéressant. | 01 | 21 | 02 |
| 18. L'utilisation des romans graphiques comme support de cours me permet de comprendre plus facilement le contenu. | 01 | 18 | 05 |
| 19. Je suis confiant de comprendre les sujets les plus complexes en cours s'ils étaient présentés sous forme de roman graphique. | 05 | 13 | 06 |
| 20. Les cours présentés sous forme de roman graphique réveillent ma curiosité même s'il m'est difficile d'apprendre. | 04 | 16 | 04 |
| 21. Je suis certain (e) de maîtriser n'importe quelle langue si je l'apprenais sous forme de roman graphique. | 05 | 07 | 12 |
| 22. Je suis confiant de pouvoir apprendre à parler français en utilisant le roman graphique. | 01 | 18 | 05 |
| 23. Apprendre en utilisant le roman graphique me permet d'assimiler rapidement la langue. | 02 | 17 | 04 |
| 24. J'aimerais voir mes enseignants utiliser les romans graphiques dans leurs cours. | 04 | 20 | 00 |
| 25. Je suis confiant de pouvoir réussir mes examens à l'écrit et à l'oral en utilisant les romans graphiques. | 02 | 17 | 05 |

Tableau A : Auto-évaluation de la motivation chez les étudiants du groupe A pour utiliser le roman graphique en classe

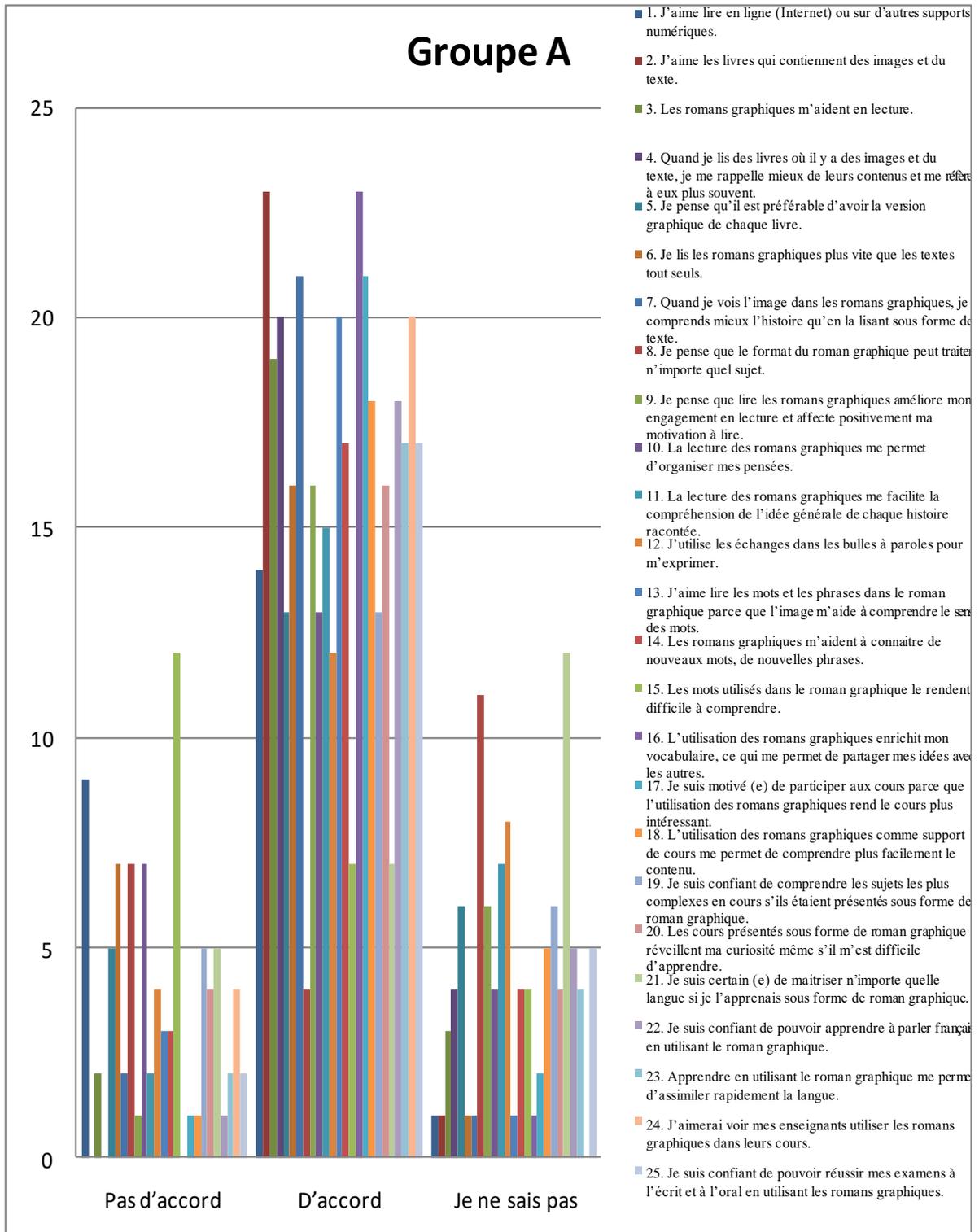


Figure 1 : Motivation des étudiants du groupe A pour utiliser le roman graphique en classe

Commentaire

La plupart des étudiants testés est favorable à une majorité des déclarations présentées sur le tableau A. Les déclarations qui portent le plus haut nombre d'avis favorables¹⁵ sur 24 participants et participantes se placent en tête en citant la déclaration (4) avec 20 réponses favorables, (7) avec 21 réponses favorables, (13) avec 20 réponses favorables, (16) avec 23 réponses favorables, (17) avec 21 réponses favorables, (24) avec 20 réponses favorables.

Nous remarquons une bonne moyenne d'avis favorables aux déclarations (1), (3), (5), (6), (9), (10), (11), (12), (14), (18), (19), (20), (22), (23), (25) aux nombres de 14, 19, 13, 16, 16, 13, 15, 12, 17, 18, 13, 16, 18, 17, 17 consécutifs en moyenne.

Le pourcentage des indécisions¹⁶ est quant à lui faible pour la majorité des déclarations. Il est à noter cependant, la déclaration (8) avec 11 réponses indécises et (21) avec 12 réponses indécises.

La déclaration (15) porte à elle seule un avis défavorable¹⁷ avec un taux élevé de 12 réponses.

Groupe B

Ce groupe de 34 étudiants est réparti entre 20 étudiantes et 14 étudiants. Le tableau suivant regroupe leurs réponses au test d'auto-évaluation :

| Déclarations | Pas d'accord | D'accord | Je ne sais pas |
|--|--------------|----------|----------------|
| 1. J'aime lire en ligne (Internet) ou sur d'autres supports numériques. | 06 | 27 | 01 |
| 2. J'aime les livres qui contiennent des images et du texte. | 00 | 34 | 00 |
| 3. Les romans graphiques m'aident en lecture. | 00 | 32 | 02 |
| 4. Quand je lis des livres où il y a des images et du texte, je me rappelle mieux de leurs contenus et me réfère à eux plus souvent. | 02 | 31 | 01 |

¹⁵ « Avis favorable(s) », « réponses favorables » désignent la mention « d'accord » qui figure sur le test d'auto-évaluation.

¹⁶ « Indécisions », « réponses indécises » désignent la mention « je ne sais pas » sur le test d'auto-évaluation.

¹⁷ « Avis défavorable(s) », « réponses défavorables » désignent la mention « pas d'accord » sur le test d'auto-évaluation.

| | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| 5. Je pense qu'il est préférable d'avoir la version graphique de chaque livre. | 02 | 21 | 11 |
| 6. Je lis les romans graphiques plus vite que les textes tout seuls. | 04 | 28 | 02 |
| 7. Quand je vois l'image dans les romans graphiques, je comprends mieux l'histoire qu'en la lisant sous forme de texte. | 00 | 34 | 00 |
| 8. Je pense que le format du roman graphique peut traiter n'importe quel sujet. | 07 | 23 | 04 |
| 9. Je pense que lire les romans graphiques améliore mon engagement en lecture et affecte positivement ma motivation à lire. | 03 | 26 | 05 |
| 10. La lecture des romans graphiques me permet d'organiser mes pensées. | 06 | 18 | 10 |
| 11. La lecture des romans graphiques me facilite la compréhension de l'idée générale de chaque histoire racontée. | 02 | 31 | 01 |
| 12. J'utilise les échanges dans les bulles à paroles pour m'exprimer. | 05 | 15 | 14 |
| 13. J'aime lire les mots et les phrases dans le roman graphique parce que l'image m'aide à comprendre le sens des mots. | 01 | 31 | 01 |
| 14. Les romans graphiques m'aident à connaître de nouveaux mots, de nouvelles phrases. | 06 | 23 | 05 |
| 15. Les mots utilisés dans le roman graphique le rendent difficile à comprendre. | 20 | 08 | 06 |
| 16. L'utilisation des romans graphiques enrichit mon vocabulaire, ce qui me permet de partager mes idées avec les autres. | 00 | 33 | 01 |
| 17. Je suis motivé (e) de participer aux cours parce que l'utilisation des romans graphiques rend le cours plus intéressant. | 00 | 32 | 02 |
| 18. L'utilisation des romans graphiques comme support de cours me permet de comprendre plus facilement le contenu. | 00 | 32 | 02 |
| 19. Je suis confiant de comprendre les sujets les plus complexes en cours s'ils étaient présentés sous forme de roman graphique. | 03 | 25 | 06 |
| 20. Les cours présentés sous forme de roman graphique réveillent ma curiosité même s'il m'est difficile d'apprendre. | 01 | 22 | 11 |
| 21. Je suis certain (e) de maîtriser n'importe quelle | 07 | 11 | 15 |

| | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| langue si je l'apprenais sous forme de roman graphique. | | | |
| 22. Je suis confiant de pouvoir apprendre à parler français en utilisant le roman graphique. | 04 | 21 | 09 |
| 23. Apprendre en utilisant le roman graphique me permet d'assimiler rapidement la langue. | 04 | 21 | 09 |
| 24. J'aimerais voir mes enseignants utiliser les romans graphiques dans leurs cours. | 01 | 30 | 03 |
| 25. Je suis confiant de pouvoir réussir mes examens à l'écrit et à l'oral en utilisant les romans graphiques. | 00 | 26 | 08 |

Tableau B : Auto-évaluation de la motivation chez les étudiants du groupe B pour utiliser le roman graphique en classe

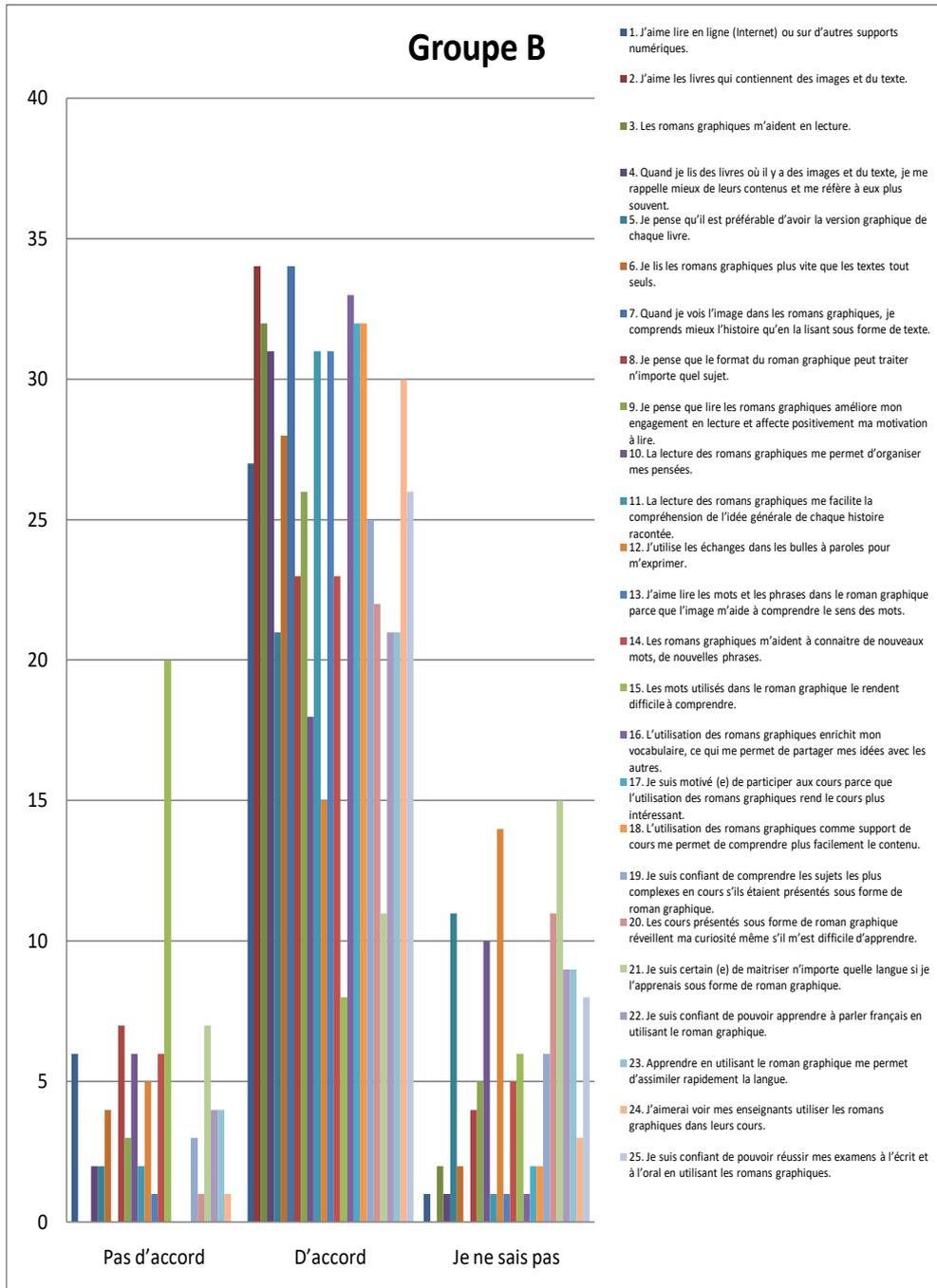


Figure 2 : Motivation des étudiants du groupe B pour utiliser le roman graphique en classe

Commentaire

Le nombre des réponses des étudiants attribué à une majorité des déclarations présentées sur le tableau B se maintient au même niveau que celui du tableau A. Les déclarations qui portent sur la variation « avis favorables » sur 34 participants et participantes se placent en tête en citant la déclaration (1) avec 27 réponses favorables, (2) avec 34 réponses favorables, (3) avec 32 réponses favorables ; ainsi (4), (5), (6), (7), (8), (9), (10), (11), (13), (14), (16), (17), (18), (19), (20), (22), (23), (24), (25) avec consécutivement 31, 21, 28, 34, 23, 26, 18, 31, 31, 23, 33, 32, 32, 25, 22, 21, 21, 30, 26 réponses favorables en moyenne. Nous remarquons une bonne moyenne d'avis favorables aux déclarations (1), (3), (5), (6), (9), (10), (11), (12), (14), (18), (19), (20), (22), (23), (25) aux nombres de 14, 19, 13, 16, 16, 13, 15, 12, 17, 18, 13, 16, 18, 17, 17 consécutifs.

Le pourcentage des indécisions est quant à lui faible pour la majorité des déclarations. Néanmoins, les déclarations (5) et (20) portent 11 réponses indécises, (10) avec 10 réponses indécises, (12) avec 14 réponses indécises et (21) avec 15 réponses indécises.

La déclaration (15) porte à elle seule un avis défavorable avec un taux élevé de 20 réponses.

Groupe C

Ce groupe de 27 étudiants est réparti entre 17 étudiantes et 10 étudiants. Les réponses des étudiants au test d'auto-évaluation soumis sont représentées sur le tableau suivant :

| Déclarations | Pas d'accord | D'accord | Je ne sais pas |
|--|--------------|----------|----------------|
| 1. J'aime lire en ligne (Internet) ou sur d'autres supports numériques. | 09 | 18 | 00 |
| 2. J'aime les livres qui contiennent des images et du texte. | 02 | 25 | 00 |
| 3. Les romans graphiques m'aident en lecture. | 04 | 15 | 08 |
| 4. Quand je lis des livres où il y a des images et du texte, je me rappelle mieux de leurs contenus et me réfère à eux plus souvent. | 03 | 23 | 01 |
| 5. Je pense qu'il est préférable d'avoir la version graphique de chaque livre. | 04 | 12 | 11 |
| 6. Je lis les romans graphiques plus vite que les textes tout seuls. | 07 | 13 | 07 |
| 7. Quand je vois l'image dans les romans | 04 | 20 | 03 |

| | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|
| graphiques, je comprends mieux l'histoire qu'en la lisant sous forme de texte. | | | |
| 8. Je pense que le format du roman graphique peut traiter n'importe quel sujet. | 05 | 09 | 13 |
| 9. Je pense que lire les romans graphiques améliore mon engagement en lecture et affecte positivement ma motivation à lire. | 04 | 21 | 02 |
| 10. La lecture des romans graphiques me permet d'organiser mes pensées. | 03 | 17 | 07 |
| 11. La lecture des romans graphiques me facilite la compréhension de l'idée générale de chaque histoire racontée. | 07 | 20 | 00 |
| 12. J'utilise les échanges dans les bulles à paroles pour m'exprimer. | 07 | 13 | 07 |
| 13. J'aime lire les mots et les phrases dans le roman graphique parce que l'image m'aide à comprendre le sens des mots. | 02 | 21 | 04 |
| 14. Les romans graphiques m'aident à connaître de nouveaux mots, de nouvelles phrases. | 03 | 22 | 02 |
| 15. Les mots utilisés dans le roman graphique le rendent difficile à comprendre. | 19 | 08 | 00 |
| 16. L'utilisation des romans graphiques enrichit mon vocabulaire, ce qui me permet de partager mes idées avec les autres. | 02 | 21 | 04 |
| 17. Je suis motivé (e) de participer aux cours parce que l'utilisation des romans graphiques rend le cours plus intéressant. | 05 | 17 | 05 |
| 18. L'utilisation des romans graphiques comme support de cours me permet de comprendre plus facilement le contenu. | 05 | 20 | 02 |
| 19. Je suis confiant de comprendre les sujets les plus complexes en cours s'ils étaient présentés sous forme de roman graphique. | 04 | 16 | 07 |
| 20. Les cours présentés sous forme de roman graphique éveillent ma curiosité même s'il m'est difficile d'apprendre. | 03 | 14 | 10 |
| 21. Je suis certain (e) de maîtriser n'importe quelle langue si je l'apprenais sous forme de roman graphique. | 06 | 12 | 09 |
| 22. Je suis confiant de pouvoir apprendre à parler français en utilisant le roman graphique. | 05 | 09 | 13 |
| 23. Apprendre en utilisant le roman graphique me | 04 | 19 | 04 |

| | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|
| permet d'assimiler rapidement la langue. | | | |
| 24. J'aimerais voir mes enseignants utiliser les romans graphiques dans leurs cours. | 04 | 17 | 06 |
| 25. Je suis confiant de pouvoir réussir mes examens à l'écrit et à l'oral en utilisant les romans graphiques. | 03 | 18 | 06 |

Tableau C : Auto-évaluation de la motivation chez les étudiants du groupe C pour utiliser le roman graphique en classe

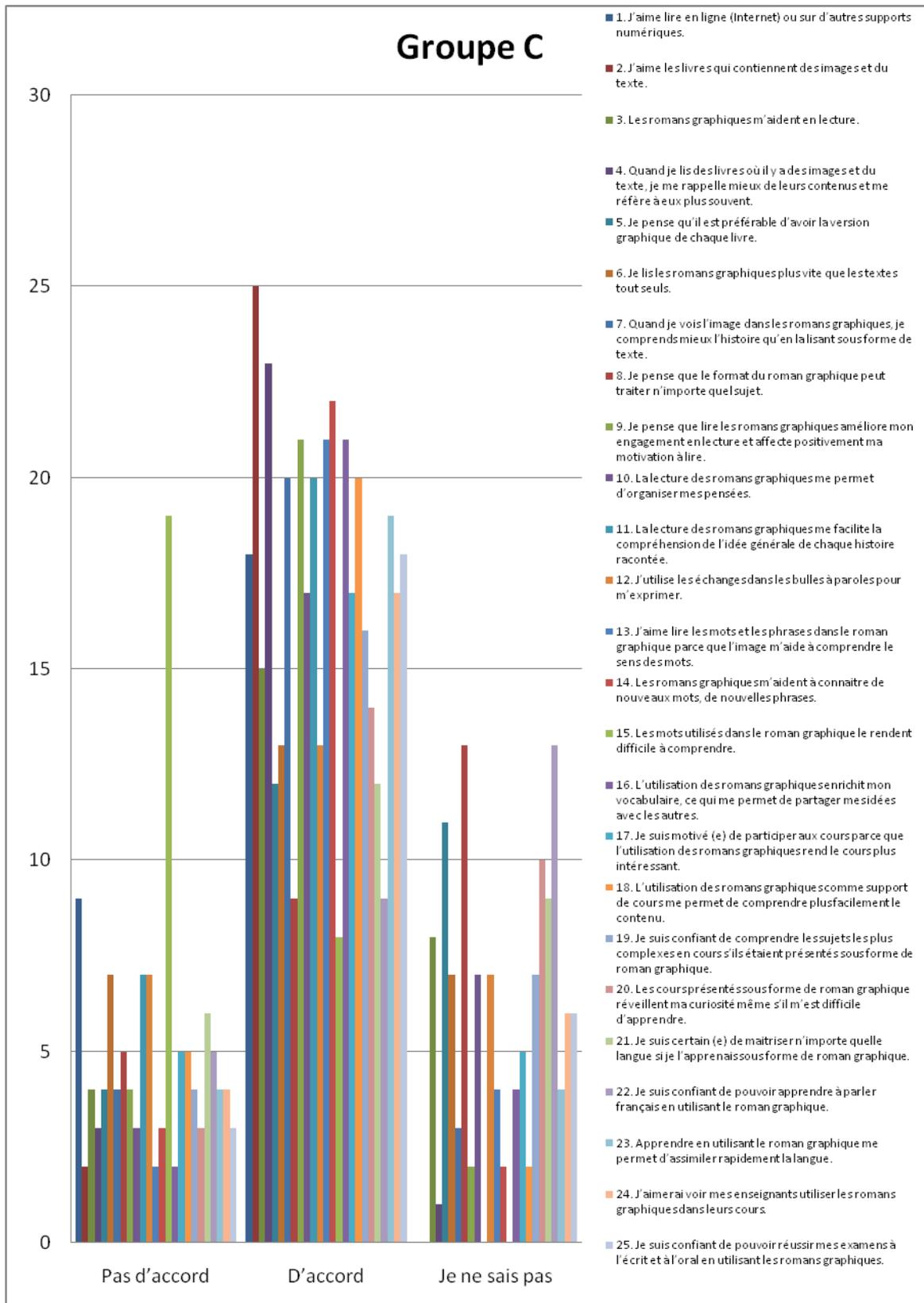


Figure 3 : Motivation des étudiants du groupe C pour utiliser le roman graphique en classe

Commentaire

Les réponses fournies par les étudiants à une majorité des déclarations présentées sur le tableau C se maintient à quelques différences près au même niveau que celui du tableau A et B. Les déclarations qui portent sur la variation « avis favorables » sur 27 participants se placent en tête en mentionnant la déclaration (1) avec 18 réponses favorables, (2) avec 25 réponses favorables, (3) avec 15 réponses favorables ; ainsi (4), (7), (9), (10), (11), (13), (14), (16), (17), (18), (19), (20), (23), (24), (25) avec consécutivement 23, 20, 21, 17, 20, 21, 22, 21, 17, 20, 16, 14, 19, 17, 18 réponses favorables en moyenne. Nous remarquons une bonne moyenne d'avis favorables aux déclarations (1), (3), (5), (6), (9), (10), (11), (12), (14), (18), (19), (20), (22), (23), (25) aux nombres de 14, 19, 13, 16, 16, 13, 15, 12, 17, 18, 13, 16, 18, 17, 17 consécutifs en moyenne.

Le pourcentage des indécisions est quant à lui faible pour la majorité des déclarations. Nonobstant, la déclaration (5) porte 11 réponses indécises, (8) et (22) avec 13 réponses indécises et (20) avec 10 réponses indécises.

La déclaration (15) porte à elle seule un avis défavorable avec un taux élevé de 19 réponses.

Bilan

Le test d'auto-évaluation portant sur la motivation des étudiants à travailler sur un roman graphique a été soumis à trois groupes de troisième année Licence de français, du département de lettres et langue française. Les étudiants ont eu un enseignement de l'oral basé sur le roman graphique. Cinq (05) romans graphiques en tout répartis sur cinq (5) séances et sélectionnés selon une typologie spécifique.

Il est question d'évaluer le degré de motivation des étudiants à l'apprentissage quand ils sont confrontés à ce type de support. Et éventuellement, son acceptabilité et adaptabilité en classe de langue.

L'échantillon se compose de trois groupes d'étudiants que nous avons désignés par : groupe A, groupe B, et groupe C, les mêmes groupes qui ont travaillé avec les romans graphiques mis à l'étude en cours de C.E.O. Nous avons tenté par soucis de comparaison de croiser les données récoltées dans les trois tableaux afin de dégager des informations plus ou moins communes.

Le pourcentage de ceux qui hésitaient est faible quant aux déclarations mentionnées sur le test d'auto-évaluation. Une majorité des étudiants interrogés est favorable aux déclarations. Il reste une préoccupation infime pour les étudiants qui ont donné un avis défavorable.

La première préoccupation des étudiants dans les trois groupes interrogés avec le taux d'avis favorable le plus élevé observé est démontrée dans les déclarations suivantes :

(1) « j'aime lire en ligne (internet) ou sur d'autres supports numériques » ; (2) « j'aime les livres qui contiennent des images et du texte » ; « les romans graphiques m'aident en lecture » ; (3) « les romans graphiques m'aident en lecture » ; (4) « Quand je lis des livres où il y a des images et du texte, je me rappelle mieux de leurs contenus et me réfère à eux plus souvent » ; (6) « Je lis les romans graphiques plus vite que les textes tout seuls » ; (7) « Quand je vois l'image dans les romans graphiques, je comprends mieux l'histoire qu'en la lisant sous forme de texte » ; (11) « La lecture des romans graphiques me facilite la compréhension de l'idée générale de chaque histoire racontée » ; (13) « J'aime lire les mots et les phrases dans le roman graphique parce que l'image m'aide à comprendre le sens des mots » ; (14) « Les romans graphiques m'aident à connaître de nouveaux mots, de nouvelles phrases » ; (16) « L'utilisation des romans graphiques enrichit mon vocabulaire, ce qui me permet de partager mes idées avec les autres » ; (17) « Je suis motivé (e) de participer aux cours parce que l'utilisation des romans graphiques rend le cours plus intéressant » ; (18) « L'utilisation des romans graphiques comme support de cours me permet de comprendre plus facilement le contenu » ; (24) « J'aimerais voir mes enseignants utiliser les romans graphiques dans leurs cours » ; (25) Je suis confiant de pouvoir réussir mes examens à l'écrit et à l'oral en utilisant les romans graphiques ».

Au deuxième rang des préoccupations des étudiants dans leurs réponses sur les trois groupes, il y a un taux d'avis favorables d'un peu plus que la moyenne observé dans les déclarations suivantes :

(5) « Je pense qu'il est préférable d'avoir la version graphique de chaque livre » ; (8) « Je pense que le format du roman graphique peut traiter n'importe quel sujet » ; (9) « Je pense que lire les romans graphiques améliore mon engagement en lecture et affecte positivement ma motivation à lire » ; (10) « La lecture des romans graphiques me permet d'organiser mes pensées » ; (12) « J'utilise les échanges dans les bulles à paroles pour m'exprimer » ; (19) « Je suis confiant de comprendre les sujets les plus complexes en cours s'ils étaient présentés

sous forme de roman graphique » ; (20) « Les cours présentés sous forme de roman graphique réveillent ma curiosité même s'il m'est difficile d'apprendre » ; (22) « Je suis confiant de pouvoir apprendre à parler français en utilisant le roman graphique » ; (23) « Apprendre en utilisant le roman graphique me permet d'assimiler rapidement la langue ».

Toutefois, un nombre légèrement au dessous de la moyenne émet un avis favorable à la déclaration (21) « Je suis certain (e) de maîtriser n'importe quelle langue si je l'apprenais sous forme de roman graphique ».

En ce qui concerne les réponses des étudiants face aux déclarations indiquées sur le test d'auto-évaluation, et sur les trois groupes, nous observons une minorité indécise avec cependant un taux de 11 réponses à la déclaration (5) « Je pense qu'il est préférable d'avoir la version graphique de chaque livre » ; 13 à la déclaration (7) « Quand je vois l'image dans les romans graphiques, je comprends mieux l'histoire qu'en la lisant sous forme de texte », (8) « Je pense que le format du roman graphique peut traiter n'importe quel sujet » et (22) « Je suis confiant de pouvoir apprendre à parler français en utilisant le roman graphique ».

Au dernier rang, seule la déclaration (15) « Les mots utilisés dans le roman graphique le rendent difficile à comprendre » enregistre le taux le plus élevé si ce n'est l'unique aux avis favorable émis.

Selon la nature des déclarations proposées, les modalités de réponses révèlent soit le degré d'adhésion avec la proposition (d'accord, pas d'accord), soit l'indécision à être d'accord ou pas (je ne sais pas).

Les résultats de cette analyse statistique prouvent l'intérêt porté par les étudiants aux romans graphiques comme support et outil didactique et leur prédisposition à intégrer ces nouvelles formes (visuelle et textuelle) d'apprentissage. Cette démarche nous a aidée à confirmer nos postulats de départ de sorte à laisser l'étudiant seul juge de la qualité de ce qui lui est proposé. L'étudiant aime être face à l'image (texte visuel) qui de plus est appuyée d'un texte écrit (dialogues entre autres) lesquels provoquent chez lui un vouloir « d'apprendre », « essayer de comprendre » mais surtout « apprendre à communiquer ses idées, ses ressentis ». Nous avons de ce fait évalué l'acceptabilité de travailler avec ce type de supports.

Conclusion générale

Des murs de caverne aux romans graphiques, les récits d'« art séquentiel » (J.B. Carter, 2009) sont des images structurées dans un ordre spécifique pour raconter une histoire. Les grands traits comportent la transition d'art séquentiel, allant de peintures rupestres aux bandes dessinées et enfin, aux romans graphiques.

Aujourd'hui, l'image visuelle domine la société et le transmédia¹ devient proéminent. La Télévision, les films, les magazines et Internet utilisent des images pour communiquer, distraire, et avoir du profit (C. Gillenwater, 2009). Plusieurs romans graphiques ont un impact sur les images que nous voyons quotidiennement.

Pour ne citer que les plus connus, les films comme Batman, Spider-Man, Scott Pilgrim contre le monde et Iron Man sont tous basés sur des romans graphiques (A. Behler, 2006). Les séries télévisées telles The Walking Dead, Smallville et La cible humaine sont aussi basées sur des romans graphiques.

À travers le monde, l'approche communicative a permis aux documents authentiques -qui sont des œuvres possédant une valeur artistique cependant non-conçus à des fins pédagogiques- d'immerger la salle de classe, entre autres la chanson, les romans de tous genres confondus et en particulier, le roman graphique qui constitue l'objet de notre recherche, les jeux vidéos, les séquences animées tels les films, etc. L'accessibilité technologique des documents authentiques avec Internet et la possibilité de téléchargements pour ensuite être lus et/ou visionnés sur PC, lap top, i phone, i pod, i pad et autres moyens technologiques chez soi, pousse tout enseignant désireux d'atteindre des objectifs en classe à exploiter ce gisement didactique remarquablement effervescent.

L'intégration du roman graphique pourrait offrir des opportunités à l'éducation et le plaisir non seulement d'enseigner mais aussi d'apprendre. Il nous a semblé que l'utilisation de cet outil rendrait la classe plus intéressante pour des jeunes adultes appartenant à une ère visuelle numérique. Les enseignants disposeraient d'un outil de valeur qu'ils pourraient adapter aux besoins de leur public afin d'améliorer leurs méthodes d'enseignement, et par conséquent, développer plusieurs compétences simultanément au niveau de l'apprentissage.

¹ Le transmédia ou le transmédia storytelling est la pratique qui consiste à développer un contenu narratif sur plusieurs médias en différenciant le contenu développé et les capacités d'interaction en fonction des spécificités de chaque média. Il donne au public la possibilité d'utiliser les différents points d'entrée dans l'histoire.

Ainsi, introduire un nouveau support dans l'apprentissage du français pourrait constituer une passerelle entre l'univers de la classe et les repères des étudiants en société. L'enseignant de français à l'université met à profit des situations spontanées en préservant leur caractère autonome, aussi naturelles que possible mais structurées de façon à permettre à l'étudiant de se retrouver dans une position où il devra travailler « son oral » en coopération avec « les oraux » du groupe classe. Il apprend à comprendre mais aussi à produire oralement en français. L'enseignant en tant que « médiateur et guide », surveillera simultanément la production lexicale et syntaxique de l'étudiant « décideur » en rappelant l'enjeu du discours oral.

L'acquisition active du langage oral permet de développer des compétences pour tous les apprentissages. Nous concevons que le fait d'essayer d'amener les étudiants à travailler l'oral, d'abord par la manipulation du vocabulaire en mouvement dans des énoncés structurés en suivant des objectifs, leur permet l'amélioration du langage oral. Notre réflexion a porté sur la possibilité de didactiser un genre littéraire particulier, le roman graphique. Ainsi, le visuel associé à l'écrit pour une verbalisation constitue l'objet de notre recherche. Le maintien d'un thème de discussion est une tâche difficile puisqu'il s'agit pour l'étudiant d'organiser ses propos afin d'agir sur les autres et en coopération avec les autres membres du groupe classe. Parler relève de la gestion de la situation de communication en fonction de l'explicite comme de l'implicite.

À travers ce type de support, nous avons tenté de faire travailler les étudiants sur le langage en exploitant des activités autour du roman graphique (comment décrire un personnage, une atmosphère, situer dans l'espace-temps l'histoire, expliquer, donner son point de vue et le justifier en utilisant des arguments, etc.) En utilisant leurs connaissances antérieures, les étudiants pourraient se connecter aux histoires à l'intérieur des romans graphiques et saisir en profondeur les questions globales.

Il nous a semblé que la forme écrite du support pourrait rassurer l'étudiant et lui permettre d'accéder à des modèles d'énoncés qu'il serait en mesure de manipuler afin de s'exprimer à l'oral. En faisant un travail de repérage relatif au besoin de la tâche qui lui est confiée, l'étudiant participant s'approprierait ainsi progressivement des constructions langagières liées à ces activités.

Avant de soumettre ces romans graphiques aux étudiants, nous avons procédé à une enquête qui nous a permis de sonder les connaissances des étudiants par rapport au roman graphique pour rendre son aspect moins ésotérique. À partir des résultats observés, nous avons procédé à la sélection des thèmes des romans graphiques soumis à l'étude. Notre public est constitué des étudiants universitaires de troisième année licence de français du département de lettres et langue française, université Frères Mentouri Constantine 1. Il s'agit précisément d'utiliser des romans graphiques comme support pour le module de C.E.O (Compréhension et expression orales). Ce module d'une heure trente minutes est enseigné une fois par semaine. Donc, nous avons cinq (5) séances d'à peu près une heure trente minutes chacune avec chaque groupe : A, B et C. Notre corpus s'appuie sur des romans graphiques choisis en fonction de repères qui vont dans le même sens que la réalité des étudiants afin d'éviter l'écart culturel et socio-historique et en même temps, permettre de créer des connecteurs entre le français langue étrangère et la culture commune. Ces romans graphiques ont été choisis en diversifiant les thèmes (histoires tirées de faits réels, histoire qui traite de faits sociaux racontée avec humour, adaptation d'un conte). Ce qui en finalité nous a permis d'observer l'évolution des échanges au sein de la classe. Notre recherche s'est focalisée principalement sur les pratiques langagières des étudiants appuyées d'enregistrements audio ou vidéo. L'analyse a porté sur les échanges entre étudiants, étudiants/romans graphiques et étudiants/enseignant où nous avons tenté d'examiner la progression des étudiants dans le développement de compétences orales à partir du roman graphique.

L'étudiant participant confronté au roman graphique réagit à ce qu'il voit, visualise ; interagit avec le groupe classe pour négocier l'information et agit à travers le langage oral qu'il construit en coopération avec l'enseignant et le groupe classe.

Cette forme d'enseignement basé sur le roman graphique fait appel à un champ lexical relatif à l'histoire racontée, à un mot générique qui pourrait constituer le thème de l'histoire, et bien sûr, le sens en relation avec le contexte syntaxique et discursif.

L'apprenant ne fait pas seulement fonctionner un langage oral mais aussi comprend son fonctionnement et la structuration de la langue pour pouvoir réutiliser ultérieurement ce qu'il a appris dans différentes situations de communication. Un rapport à la langue donc, qui se veut pratique imprégné de pragmatisme en saisissant les intentions des interlocuteurs, permet un maintien de la communication.

Nous savons qu'en rapport à l'histoire universelle, la parole précède l'écriture, mais au sein même des institutions scolaires et de la société, c'est la culture écrite qui régit les pratiques langagières. Nous avons voulu dans notre recherche développer un oral « personnalisé » pour chaque étudiant puisqu'il est lié étroitement au contexte, à l'action, à l'expérience vécue dans une situation intersubjective.

Bien que l'intérêt pour les romans graphiques en tant qu'outil pédagogique et didactique soit observable aux États-Unis, il reste beaucoup de chemin à faire pour l'intégrer dans le processus d'enseignement/ apprentissage à l'université, en Algérie. En effet, peu d'études empiriques ont associé cet outil puissant au développement de compétences plurielles. Nous avons observé comment les étudiants de 3^{ème} année licence de français interagissent avec la conception multimodale des romans graphiques pour les interpréter et partager à l'oral leurs idées, leurs opinions, leurs ressentis, etc. Les résultats de ce protocole de recherche indiquent que les étudiants participants puisent activement dans un design visuel et linguistique pour décrire, construire du sens et interpréter les histoires renfermées dans les romans graphiques qu'ils étudient en classe.

Ceci dit, le manque d'engagement de la part des enseignants et/ou des étudiants qui ne sont pas familiers aux romans graphiques, ou qui ont pris l'habitude de travailler l'oral avec des documents sonores ; ou encore, le fait que ce type de documents soit beaucoup plus utilisé pour le plaisir de lire « seul » à ses heures perdues, rend difficilement acceptable pour l'enseignant comme pour l'étudiant de les considérer comme outils sérieux qui permettent d'enseigner et d'apprendre à comprendre et à s'exprimer. Il y a donc toute une culture du roman graphique à instaurer à l'université. Ce serait difficile mais pas impossible.

Au vu des résultats obtenus, bien que cette recherche ne soit pas totale puisqu'elle se base sur un échantillon et donc, nous ne pouvons considérer les aboutissements comme étant définitifs ni applicables à tous ; nous avons pu constater que la majorité des étudiants était motivée pour apprendre avec le roman graphique.

Il est à noter que peu de recherches en didactique de l'oral avaient porté de l'intérêt aux attitudes des apprenants à l'égard du roman graphique. Or, l'utilisation de ce moyen d'expression universelle pourrait ouvrir des horizons didactiques insoupçonnés ; ce qui permettrait à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie, d'assurance dans son apprentissage

avec une forte motivation, d'apprendre en s'amusant et surtout de développer ses capacités linguistiques, interculturelles, socio-pragmatiques (L.-F. Sossouvi, 2012).

Les groupes témoins soumis à l'expérimentation du roman graphique en classe pour développer des compétences orales ont confirmé l'intérêt et le plaisir pris à apprendre avec ce document authentique. Ce dernier constitue un atout avéré pour l'enseignement du français en milieu universitaire. Il peut affecter positivement l'engagement des étudiants dans des situations d'apprentissage, en les poussant à réfléchir sur ce qu'ils ont entre les mains, puis développer grâce au visuel qui s'appuie sur le texte écrit ou inversement, leur degré de compréhension. Nous avons constaté que le roman graphique intégré à l'enseignement du français en licence à l'université, pourrait permettre de développer les compétences générales des étudiants qu'elles soient linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques ou autres. Ceci ferait valoir la variété des discours employés et les enrichir en cultivant le plaisir d'apprendre qui s'observe dans le désir de dire son point de vue, d'exprimer un sentiment, un ressenti, etc. Le roman graphique renferme des informations multimodales linguistiques et non-linguistiques qui peuvent optimiser tout apprentissage. Les différents thèmes abordés peuvent offrir une palette de scripts spécifiques d'une grande diversité ; les représentations de situations réelles ou fictives permettraient aux étudiants de mieux comprendre, de mieux se mouvoir dans un environnement communicationnel francophone, de développer le moyen de « dire ». Vraisemblablement, le roman graphique agit comme intermédiaire pour permettre l'accès à la langue étrangère à travers les scénarios variés qui reflètent des situations de communication typiques. Par exemple, le discours employé dans le roman graphique *Octobre Noir* n'est pas le même que celui employé dans *Hamelin*, *Le singe de Hartlepool*, *Cannibale* ou *Ma petite déprime et moi*. En plus, ces divers discours sont d'une grande richesse culturelle, grammaticale et lexicale, ce qui permettrait de varier les activités et les tâches à effectuer par les étudiants.

La propriété expressive du roman graphique (panneaux graphiques, textes, dialogues) permettrait effectivement de développer des compétences orales tant sur le plan lexical (matière première) que grammatical (construction des phrases sous forme de répliques, échange avec pairs), sémantique (comprendre, saisir le sens) ou orthographique (s'appuyer sur le texte et les dialogues contenus dans des bulles). En somme, construire des stratégies communicatives verbales et non-verbales (détecter les sentiments à travers les expressions des

personnages des romans graphiques), ce qui doterait éventuellement le discours de spontanéité pour en faire le leur.

Le roman graphique suggère des potentialités innombrables d'exploitation pédagogique. Ce qui peut convenir à diverses pratiques d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère et inciter plusieurs compétences si ce n'est la majorité à se manifester et les voir se développer. De par son style conversationnel, concevoir le roman graphique comme support didactique, constituerait une aubaine pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En effet, ce genre peut devenir la source même qui développerait la capacité des étudiants à observer, interpréter en améliorant leur esprit critique (analyse et synthèse). N'oublions pas que le roman graphique regorge à lui seul de différents types d'expressions visuelles, écrites, de plusieurs registres de langue tant orale qu'écrite et constitue un instrument transmetteur de culture(s). Ainsi, par le biais de ces nouveaux écrits visuels, les étudiants peuvent accéder à des nouveaux savoirs non envisagés et les faire avancer à leur rythme en développant chacun sa propre stratégie d'apprentissage.

Le roman graphique peut constituer un moyen de motiver les étudiants et un moyen de les amener à l'autonomie. L'étudiant y trouvera la satisfaction de lire seul sans l'aide de l'enseignant, de jouer aux jeux de rôle en mettant en scènes les dialogues contenus dans les bulles à paroles, de reconstituer les non-dits, de s'inventer des histoires et des événements que le dessin suggère, etc. tout en respectant son rythme individuel. Ceci lui permet aussi d'apprendre les différents types de phrases (interrogation, exclamation, déclaration, etc.) dans le but d'une réutilisation ultérieure pour donner la réplique, pour discuter d'un sujet, etc. Nous pourrions ajouter que la manipulation régulière des romans graphiques qui accompagne les étudiants aussi bien à l'université qu'en dehors des murs institutionnels permettrait aux étudiants de rester en contact avec la langue étrangère et ainsi entretenir et faire évoluer leur niveau de langue tant à l'oral qu'à l'écrit.

Nous avons proposé le roman graphique aux étudiants de 3^{ème} année licence de français et observé leur évolution dans le développement des compétences orales. À partir des résultats exprimés clairement dans la disposition des étudiants à travailler avec le roman graphique, nous avons choisi comme perspective de proposer des activités conçues d'une manière à leur laisser le plus d'autonomie possible afin de les aider à développer leur réflexion et de l'exprimer dans un discours qui leur est propre.

Ainsi, pour l'aboutissement de notre recherche, nous proposons un dossier pédagogique à partir d'un roman graphique.

La notion de dossier pédagogique recouvre en didactique une dimension très large et extrêmement importante. En langue française, le dossier pédagogique permet à l'enseignant de développer un ensemble d'activités autour d'un contenu bien défini. Néanmoins, les visées didactiques diffèrent et font que l'apprenant se voit placé dans plusieurs situations où il sera amené à traiter plusieurs séquences avec un nombre important d'activités (orales/écrites) (A. Rieunier, 2011, 2012).

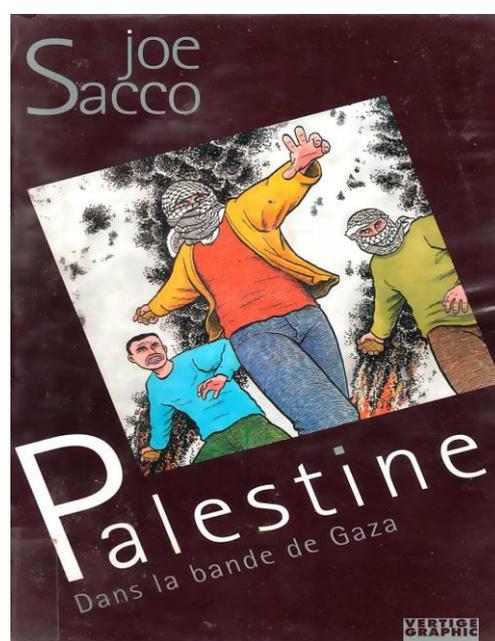
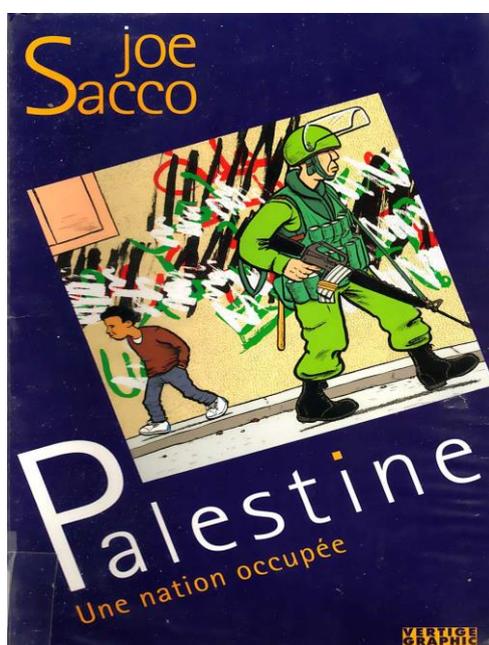
Un des objectifs du contenu de la matière « compréhension et production orales » de la 3^{ème} année licence de français proposé dans l'enseignement du socle commun de licence, ministère de l'enseignement supérieur en Algérie est de discuter de thèmes variés et d'actualité afin de provoquer des débats autour de thèmes documentaires authentiques.

Le contenu du dossier pédagogique est destiné à l'enseignant et à l'étudiant. Une partie sera utilisée par l'enseignant en classe et l'autre sous forme d'activités sera proposée aux étudiants qu'ils auront à exploiter individuellement.

Le choix des activités proposées a pour but de mettre en avant des savoirs communicatifs tant que le plan linguistique que discursif, pragmatique et culturels en développant plusieurs compétences simultanément en français oral (milieu universitaire).

Dossier pédagogique

Palestine



Couvertures du roman graphique *Palestine* :

- Une nation occupée
- Dans la bande de Gaza

Caractéristiques du roman graphique

Fiche technique

Roman graphique en noir et blanc :

1. Palestine : *Une nation occupée*, novembre 1996, 141 pages. Traduction d'*A Nation Occupied*.
2. Palestine : *Dans la bande de Gaza*, janvier 1998 ; 141 pages. Traduction de *In the Gaza Strip*.

Auteur : Joe Sacco (textes et dessins)

Editeurs : Vertige Graphic en 1996 et 1998. Pour la version originale (anglais), Fantagraphics édite en 1994, la première partie et 1996, la deuxième.

L'Histoire et contexte de la réalisation de « Palestine »

Il s'agit des deux tomes du travail réalisé au début des années 1990 et qui avait valu au dessinateur et auteur maltais vivant et travaillant aux États-Unis le prestigieux American Book Award, en 1996. Au fil de ces 282 pages qui sortent des canons habituels de ce que l'on appelle les « reportages dessinés » ou également « roman graphique », on (re)découvre la Palestine. Les planches sont inspirées de deux voyages effectués sur place, en Palestine occupée, par Sacco en décembre 1991 et en janvier 1992, à la fin de la première grande période d'Intifada. Il ne s'agit donc pas d'une fiction, et rien ne sera épargné au lecteur. De l'expérience que vivent les Palestiniens, les humiliations, les brimades, les privations, les rapports entre colons et occupés, entre l'armée d'occupation et les militants, Sacco en infiltré nous fait voir l'oppression, dont on croyait tout savoir, et qui pourtant est bien pire qu'on ne l'imagine. Sacco montre que nos expériences par procuration, essentiellement télévisuelles, ne cernent pas le quart de la réalité. La torture, par exemple, n'est jamais donnée à voir, au mieux on pourrait en entendre un témoignage. Les bandes-dessinées de Sacco savent faire autrement.

Techniques employées

« Palestine » est un roman graphique mais de type journalistique (BD-reportage). Réalisé entièrement en noir et blanc -les couvertures mises à part-, la présence dessinée de l'auteur (script/illustration) dans ses propres panneaux rappellent à l'envie qu'il ne s'agit que d'un point de vue mais nous invitent à réfléchir sur ce que nous voyons dans les reportages télévisés, et les images en général, qui voudraient se faire passer pour la réalité.

Pistes pédagogiques

À partir du titre

- Formuler des hypothèses de récit à partir du titre.

« Palestine » : De quoi s’agit-il ? D’un conte, roman, bande dessinée ? Qu’est-ce que vous savez (avez vu, lu) sur la Palestine ?

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

⇒ Une nation occupée :

- Quelle nation ? Connaissez-vous d’autres nations occupées ? Lesquelles ?

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

⇒ Dans la bande de Gaza :

- Quel lien pouvez-vous établir avec la première partie « une nation occupée » ?

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

À partir de la couverture

- Formuler des hypothèses de récit, des ressentis provoqués par la couverture, des souvenirs vus, lus, écoutés.

⇒ Palestine, une nation occupée :

- Que représente le soldat armé sur la couverture ? Et l’enfant ?

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

- Pouvez-vous les décrire ? Quel lien les unit ou les sépare ?

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

- Où pourrait se dérouler l’histoire ? Quand ? Et le mur derrière ?

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

- D'après vous, est-ce une histoire fictive ou réelle ?

.....
.....

⇒ Dans la bande de Gaza :

- Qui peuvent être représentés sur la couverture ? Quel détail attire votre attention ?

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

- Que font-ils ?

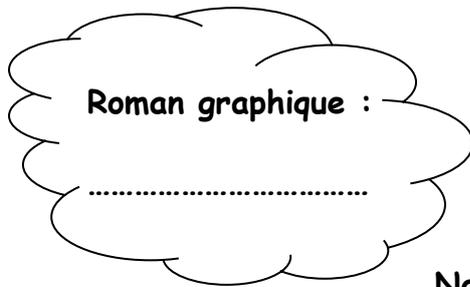
.....
.....
.....

- Décrivez l'arrière plan ? Qu'est-ce que cela évoque chez vous ? Qu'est-ce que vous ressentez ?

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

Fournir les romans graphiques aux étudiants avant de venir en classe

1. Les étudiants doivent avoir les deux parties du roman graphique « *Palestine* » avant de venir en classe. En version PDF, facile à copier d'un port USB ou téléchargeable d'un site de téléchargement sur Internet.
2. Munir les étudiants de la grille S-V-A qui comporte trois colonnes. Deux doivent être remplies avant de venir au cours de compréhension et expression orales. La troisième, au fur et à mesure qu'ils échangent en classe. Cette grille peut être remplie individuellement ou en sous-groupes d'étudiants.



Noms et prénoms :

.....

| Je sais que... | Je veux savoir... | J'ai appris que... |
|----------------|-------------------|--------------------|
| | | |

Les prérequis nécessaires à la compréhension de l'histoire du roman graphique

Plusieurs éléments peuvent entraver la compréhension du récit.

1. Les dessins sont parfois enchevêtrés à l'écriture, il faudrait être attentif pour savoir qui dit quoi entre le narrateur et suivre les appendices des bulles à paroles afin de les associer aux personnages. On doit expliquer aux étudiants comment lire ce panneau par exemple :



Palestine : Une nation occupée, Chapitre 1, page 3.

2. Les étudiants doivent dissocier ce roman graphique qui est un roman graphique journalistique d'autres types existants : Les notes de l'auteur qui est lui-même personnage du roman. L'auteur agit doublement ou triplement : raconte des faits historiques placés aux quatre coins du panneau, se parle, échange avec les autres.
3. L'enseignant doit expliquer le vocabulaire nécessaire au roman graphique entre bulles à paroles, panneau, page ou planche, gouttières qui permettent le passage d'une action à une autre, etc.

Apprentissage à partir du roman graphique

Situation de compréhension et d'expression orales

Faire verbaliser les réactions des étudiants. La compréhension se manifeste à travers l'expression.

Objectifs

L'étudiant doit être capable de :

- Raconter, décrire, formuler des énoncés
- Citer les personnages, les lieux, la période, les actions
- Exprimer ses ressentis, ses émotions, l'impact du visuel et de l'écrit
- Donner son point de vue, argumenter, justifier
- parler d'une histoire, une autre culture

- **L'apport visuel :**

S'exprimer sur le graphisme, la couleur, les nuances, etc.

- Que pensez-vous des dessins ? Pourquoi ?
- Auriez-vous aimé voir de la couleur au lieu du noir et blanc ? Pourquoi ?
- Etc.
- **Situations d'expression orale où l'étudiant sera en mesure d'exprimer ses émotions, ses ressentis, son avis :**
- Avez-vous aimé le lire ? Pourquoi ?
- Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce que vous pouvez dire à ce sujet ?
- Quel est le passage qui vous a le plus ému ? Pourquoi ? Montrez-le.
- Etc.

- **Valeurs et thématiques abordées par le roman :**

Par exemple : Chercher dans le roman en quoi se manifeste l'injustice, le conflit entre nations, l'oppression, la torture, la recherche de la paix, les droits de l'homme, etc.

- Installer des dispositions d'apprentissage où l'étudiant doit être amené à réfléchir sur ce qu'il lit. Il repère et trie les informations, analyse et compare les événements, identifie des personnages et s'exprime en échangeant avec ses pairs.

Les personnages du roman graphique :

Identifier les personnages (principaux et secondaires), leurs caractéristiques (personnalité et attitude, traits de caractère).

L'histoire du roman graphique :

- Les lieux : où se déroule l'histoire ? Est-ce le même lieu pour les deux parties ? Relevez les lieux cités dans l'histoire (partie 1 +2) ?
- La période : Quand se déroule l'histoire ? Quel(s) indice(s) révèle cette époque ?
- Le récit : demander à l'étudiant de résumer à l'oral l'histoire racontée dans le roman graphique.

Vérifier les hypothèses émises à partir du titre et de la couverture :

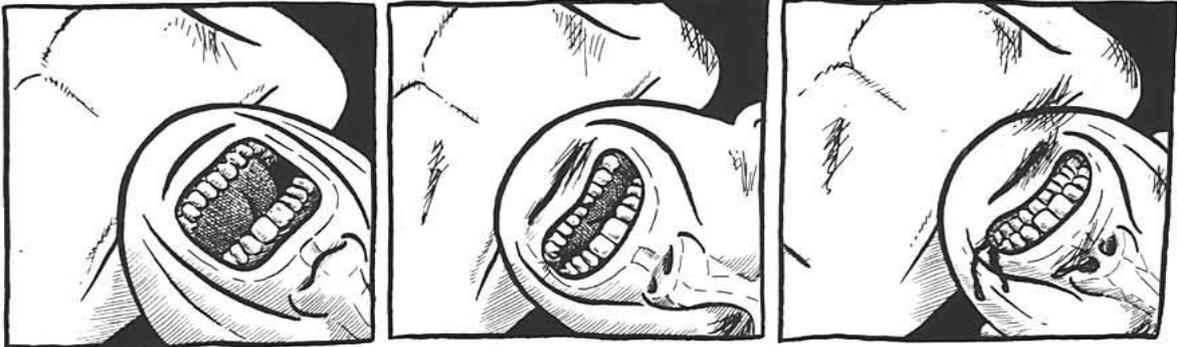
Les étudiants débattent, échangent entre eux, chacun donne sa version de l'histoire, justifie, argumente, etc. pour dire si c'est un récit fictif ou la réalité décrite. Enfin, apprendre à donner son point de vue sur un sujet.

L'image, une aide précieuse

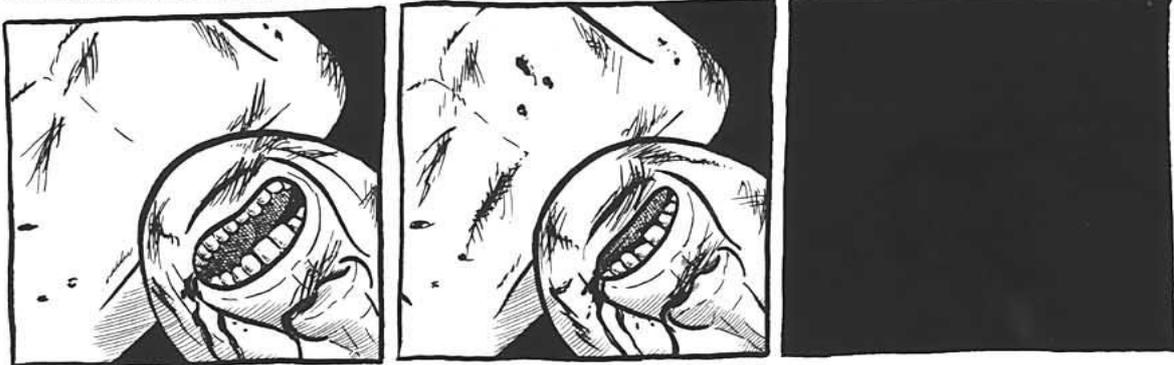
Dans la bande de Gaza, chapitre 2, page 57, les étudiants se font aider de l'image pour comprendre l'histoire et en parler.

- Décrivez ce que voyez sur ce panneau ?
- A quoi le voyez-vous ?
- Quel détail vous interpelle le plus ?
- Observez le mot de fin de ce panneau, vous en pensez quoi ?
- Etc.

"Je ne sais pas combien de coups j'ai reçu... du sang coulait de ma bouche..."



Et de mon nez... ils m'ont cassé une dent..."



Grille d'évaluation

Le système d'évaluation indiqué par le ministère est 100% continu. Il s'agit d'évaluer les compétences communicatives acquises. Les critères à prendre en considération répondent aux objectifs fixés au début de la séance.

Un système d'évaluation pourrait se présenter ainsi :

A = Dépasse les exigences de cours

B = Répond aux exigences du cours

C = à améliorer

D = Ne répond pas aux exigences du cours

| Apprenant | Roman graphique : Palestine. | | | | |
|------------------|--|--|--|---|--|
| | Description du thème, auteur, etc. à partir de l'affiche et du titre | Description des personnages, lieux, époques, actions, etc. | Expression des ressentis, sentiments, émotions | Donner son point de vue : argumenter, justifier, etc. | Parler d'une autre culture, raconter une histoire, esprit critique |
| Etudiant 1 | | | | | |
| Etudiant 2 | | | | | |
| Etudiant 3 | | | | | |
| Etudiant 4 | | | | | |
| Etudiant 5 | | | | | |
| Etudiant x | | | | | |

Étudiant n° :.....

Activité 1 : Observez la page 27 de Palestine, une nation occupée (ci-dessous) puis choisissez la bonne réponse :

• **Panneau 1 :**

- Les expressions dans les bulles en gras : Ramallah ! Ramallah ! Naplouse ! constituent :

- Un appel une dénomination une question

- Les quatre personnages au centre sont placés :

- De dos de face de profil

• **Panneau 2 :**

- L'inscription en grand TAXI est :

- une mise en garde d'un danger dire que les personnages sont en route pour Naplouse

- Il n'y a pas de bulles à paroles parce que :

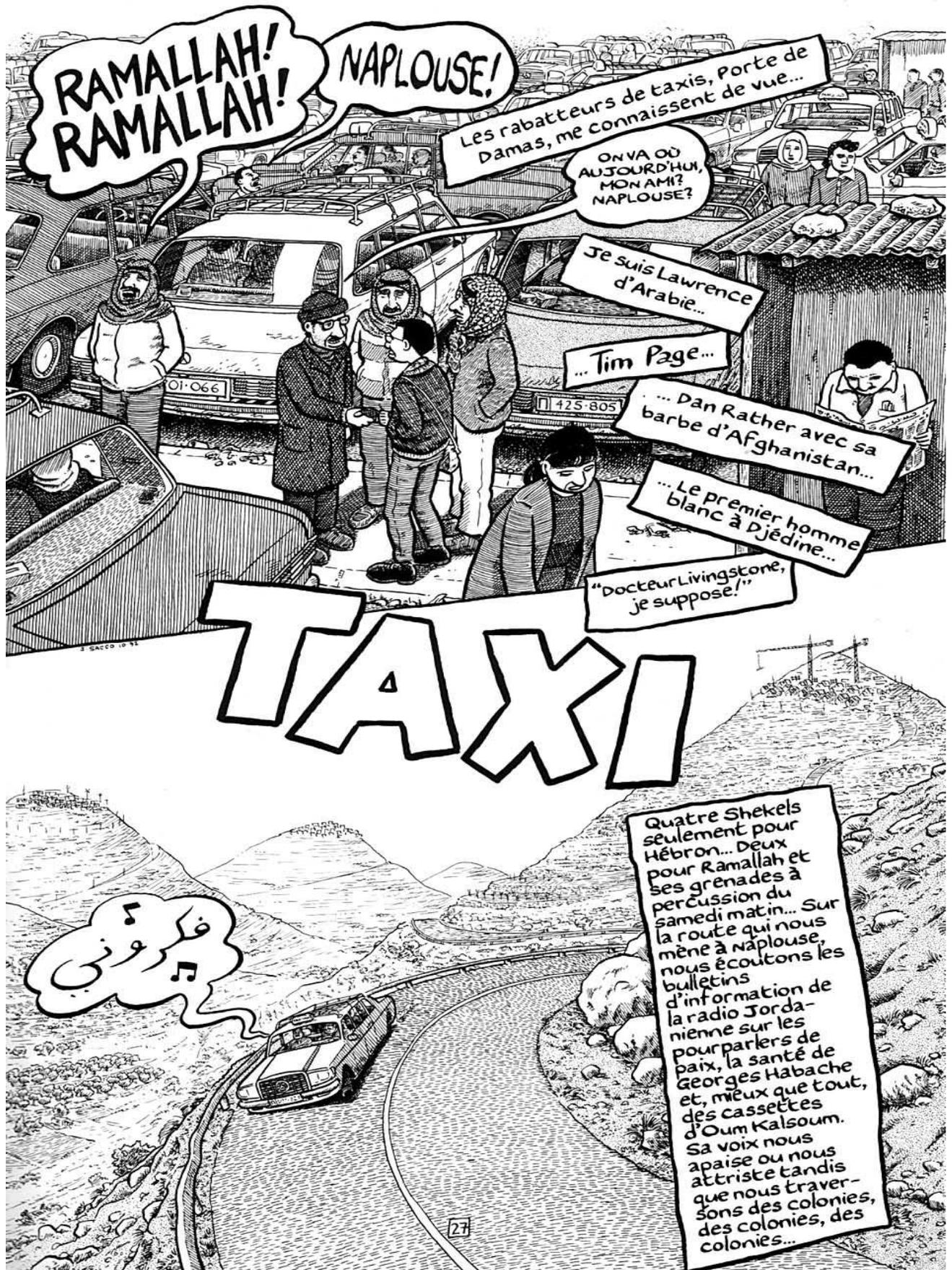
- les personnages sont endormis les passagers écoutent des cassettes d'Oum Kalsoum
 les bulletins d'informations de la radio jordanienne

- « Nous traversons des colonies, des colonies, des colonies... » Dans cette phrase, l'auteur exprime :

- sa joie sa désolation son admiration

- Dans la bulle de gauche, ce qui est exprimé est :

- une onomatopée un nom propre arabe le passage d'une chanson



Palestine : une nation occupée, page 27.

Activité 2 : Observez la page ci-dessous (128 de Palestine, une nation occupée) puis répondez aux questions suivantes :

a/ Répondez par « vrai » ou « faux » en vous référant à la page du roman graphique ci-dessous. Corrigez quand c'est faux.

• **Panneau 1 :**

- En disant « Et ça, tu le vois ça ? », le soldat montre sa denture.

.....

• **Panneau 2 :**

- Imchi ! Imchi est une expression hébraïque.

.....

- A chaque fois que les soldats ont le dos tourné, personne n'essaie de passer.

.....

b/ Choisissez la bonne réponse :

• **Panneau 4 :**

- Il n'y a pas de bulles à paroles parce que :

- l'auteur n'y avait rien à dire les mots sont rendus par l'image l'auteur est muet

• **Panneau 5 :**

- Dans la phrase : « Toi prendre photo ? Les soldats ? », le personnage :

- est moqueur ne maîtrise pas le français résume ses propos en deux trois mots



Palestine : une nation occupée, page 128.

Activité 3 : Imaginez le dialogue dans le panneau ci-dessous :



Panneau extrait de Palestine, dans la bande de Gaza, page 43.

- Comparez-le avec le panneau original (facultatif).

Activité 4 : Observez la page ci-dessous (139, Palestine, dans la bande de Gaza) et répondez aux questions suivantes :

a) Relevez du premier panneau un mot qui appartient à un registre familier.

.....

Trouvez sur la page un mot qui le remplace.

.....

b) Remplacez les mots suivants dans le deuxième et troisième panneau afin de reconstituer les échanges :

époque – pouvoir – paix – soldats – abus – mal – questions – tête – réfugiés

c)

- Quel temps fait-il ?

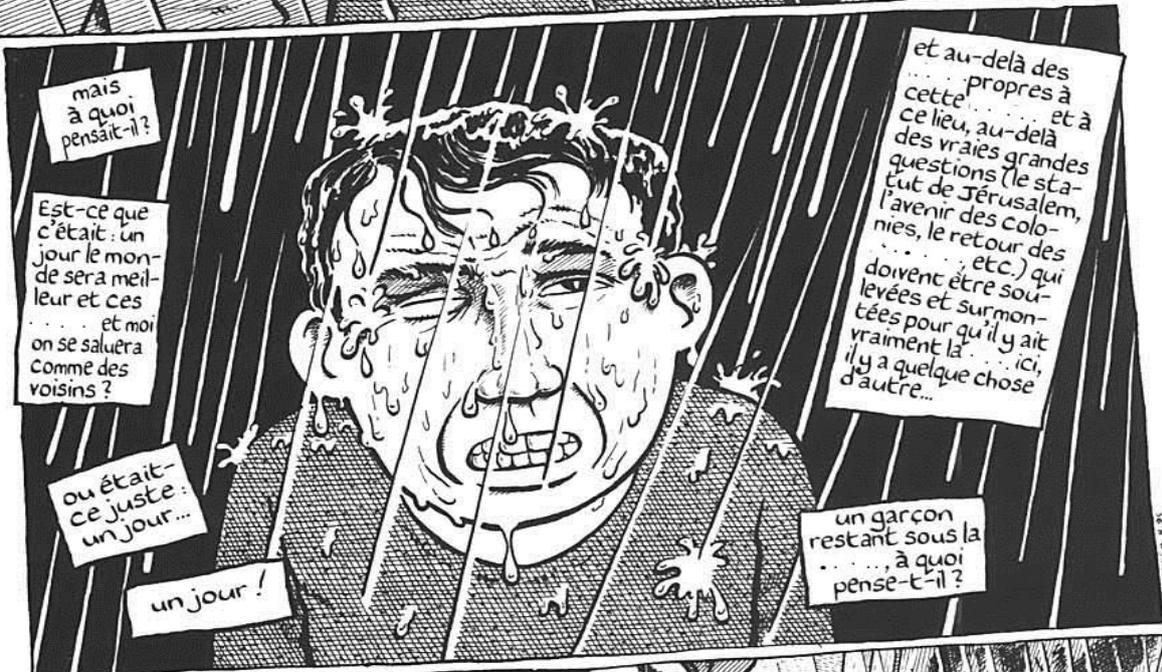
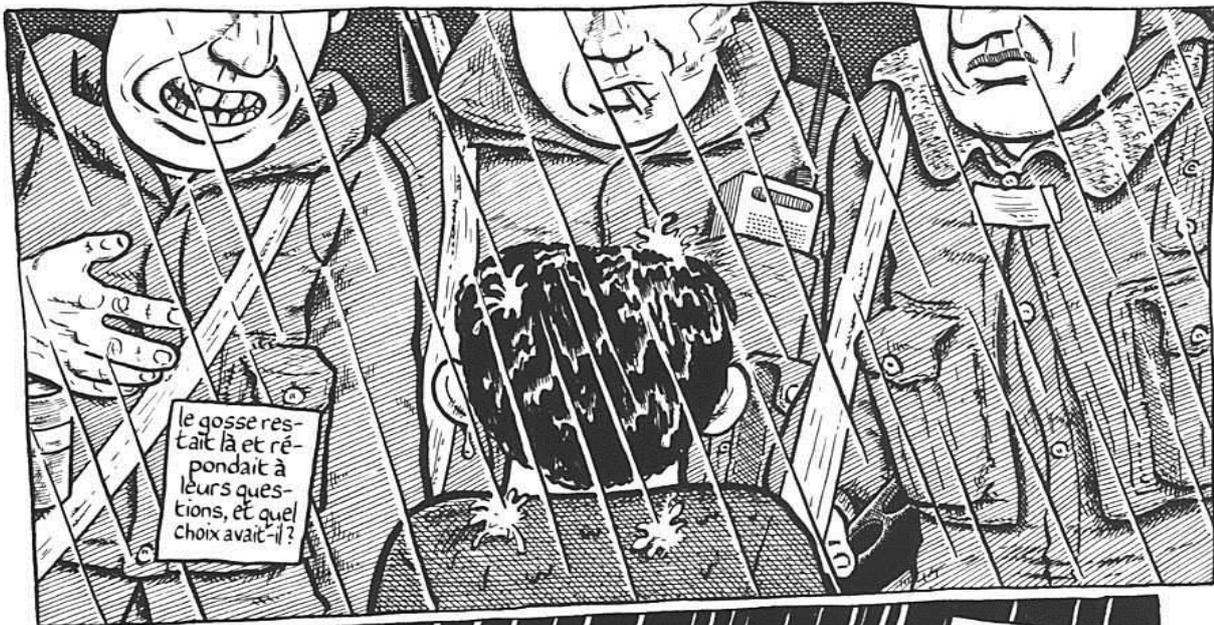
.....

- À quoi le voyez-vous ?

.....

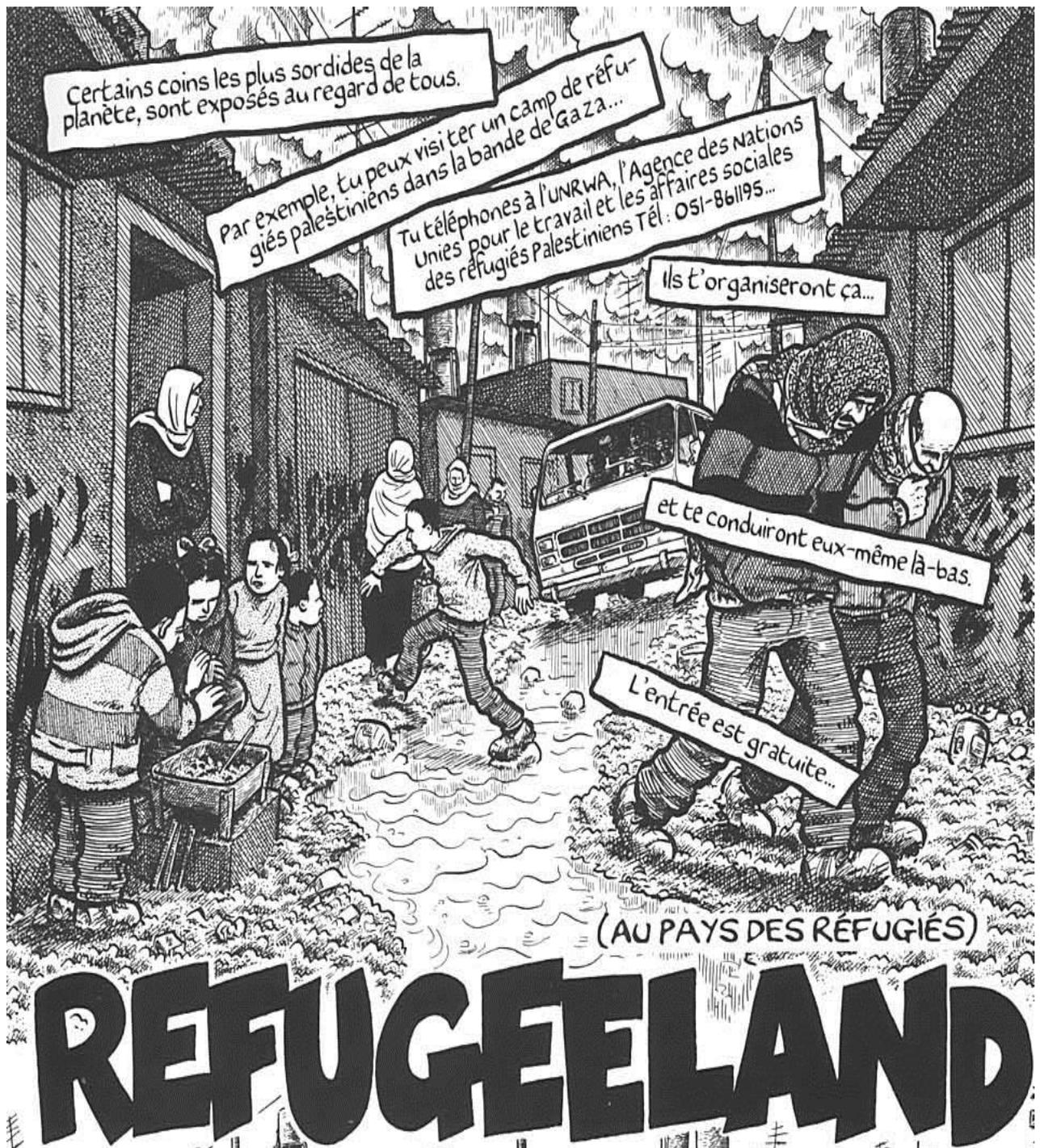
- Racontez ce qui se passe sur cette page.

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



Palestine, dans la bande de Gaza, page 139.

Activité 5 :



Palestine, dans la bande de Gaza, page 1.

1/ Regardez attentivement le mot écrit en gras sur le panneau ci-dessus: Refugeeland (Au pays des réfugiés).

De quoi parle l'auteur en employant le mot « Refugeeland » ?

.....
.....

2/ Cherchez dans la réalité ou inventez des mots en gardant la fin « Land ». Expliquez pour chaque mot trouvé ou inventé.

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

Ce dossier pédagogique est réparti en deux parties. La première est destinée à l'enseignant afin de la traiter oralement avec ses étudiants en classe. La seconde est une série d'activités proposées aux étudiants à réaliser individuellement.

Nous avons soumis ce dossier à un enseignant afin de le traiter avec des étudiants de 1^{ère} année. Au moment de l'exploitation, les avis divergent. Certains étudiants sont pour l'utilisation du roman graphique en classe. Nous avons noté leurs appréciations hétérogènes à plusieurs visions :

1. Sort de l'ordinaire.
2. Attire notre attention.
3. L'image nous aide à comprendre, etc.

D'autres étudiants sont indécis quant à l'utilisation du roman graphique en classe. Ils ont émis les avis suivants :

1. Les cours sont beaucoup trop riches.
2. Cela demande beaucoup d'efforts pour arriver au sens car sans le texte c'est difficile.
3. Les questions posées sont difficiles.

Pour l'enseignant, plusieurs remarques attirent notre attention. Lors du déroulement de la séance, il trouve que les activités de compréhension sont trop longues, ce qui fait qu'elles absorbent le temps. Ceci dit, l'enseignant est libre de remanier les questions et de les adapter en fonction du temps réparti et des besoins de la classe.

Le roman graphique *Palestine*, proposé en dossier pédagogique peut être difficile à la lecture et au décodage de la part des étudiants, car plusieurs informations foisonnent en même temps. Cependant, l'intérêt qui est porté à ce type de supports est remarquable. En fonction du niveau du groupe classe, l'enseignant pourrait inviter les étudiants à choisir eux-mêmes le support qui leur conviendrait en adaptant les questions qu'il faut pour atteindre les objectifs prédéfinis du cours. Les enseignants peuvent utiliser des parties (fragments) de romans graphiques qui fusionnent et se connectent avec leurs unités d'enseignement, puis offrent un choix dans leur utilisation pour les discussions en classe.

Les romans graphiques intègrent à la fois le verbal et le visuel, ils utilisent un vocabulaire précis pour raconter une histoire, pendant que les images aident à définir et à renforcer les

mots. Les étudiants créent des associations entre le visuel et le verbal pour accéder au contenu, puis, en parler (Cf. Annexe7).

Pour résumer, nous pensons que les romans graphiques peuvent aider en classe de langue pour les raisons suivantes, même si dans l'absolu, cette énumération n'est pas exhaustive :

- Le contenu entre forme et fond motive les étudiants à prendre part dans les échanges langagiers en classe autour du roman graphique.
- Les indices verbaux et visuels aident à la compréhension et expression orales.
- Les détails visuels consolident la compréhension du contenu et l'explication des messages abstraits.
- Les indices visuels et écrits permettent aux étudiants de faire des comparaisons et de constater comment l'information est présentée.
- La présentation séquentielle du roman graphique offre des possibilités d'interprétations. Les étudiants cartographient le développement de l'histoire, les personnages, l'intrigue et les thèmes au fil du temps.
- Les textes courts permettent aux étudiants d'identifier les idées principales et extrapoler ce qui manque. Ces textes courts sous forme de dialogue constituent des repères dont les étudiants se servent pour s'exprimer.
- Les romans graphiques s'adressent à tous types d'apprenants. Ils responsabilisent et engagent tous types d'apprenants à développer leurs compétences en vocabulaire et en grammaire.
- Discuter des concepts abstraits tels que la métaphore et le contexte social devient plus facile pour les étudiants.
- Les romans graphiques construisent une réflexion critique autour de différents sujets en développant l'esprit d'analyse et de synthèse en émettant des déductions.
- Etc.

L'image est certes de plus en plus ancrée dans le monde d'aujourd'hui. Mais avant d'être un monde d'images, il était question de « parole ». La transmission de tout savoir se faisait par voie orale. Nous avons tenté dans la présente thèse d'utiliser la jonction de l'image à l'écrit pour développer l'oral des étudiants de 3^{ème} année licence de français. Nous notons que l'étudiant développe son autonomie en tant qu'« utilisateur de la langue », à travers l'exploitation de ses connaissances et de ses capacités une fois confronté au roman graphique. Il doit être capable d'envisager, d'extrapoler différentes situations/ discours. Notre travail de

recherche autour du développement de l'oral en milieu universitaire nécessite une exploration plus poussée. Notre visée constitue le fait de permettre aux étudiants de devenir des participants complets dans un paysage médiatique émergent où le monde est globalement interconnecté et multiculturel. Cependant, nous maintenons notre postulat de départ, et qui consiste dans le fait que les romans graphiques peuvent offrir une myriade d'opportunités d'enseignement et d'apprentissage pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs.

Références Bibliographiques

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

1. AGID, Y. & BENMAKHOLOUF, A. (2011). *Enjeux éthiques de la neuroimagerie fonctionnelle*. Avis n° 116. Paris : Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé.
2. ALONGI, C. (1974). *Response to kay Haugaard : Comic books revisited*. *Reading Teacher* ; 27, 801-803.
3. ARDON, S. (2002). *L'image et la pédagogie dans l'enseignement secondaire*. Annexes du rapport d'étude de l'Enssib.
4. BALDWIN, L. et SABRY, K. (2003). *Learning styles for interactive learning systems*. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(4), 325-340.
5. BEHLER, A. (2006). *Getting started with graphic novels: A guide for the beginner*. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 16-21. Retrieved February 1, 2007, from Academic Search Elite.
6. BOUGNOUX, D. (1994). *Crise de l'information ? Problèmes Politiques et Sociaux (PPS)* n° 737.
7. BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Librairie Arthème Fayard.
8. BROCKA, B. (1979). *Comic books : In case you haven't noticed, they've changed*. *Media and Methods*, 15 (9), 30-32.
9. BUCKINGHAM, D. (2003). *Media education: Literacy, learning, and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press.
10. BURMARK, L. (2008). « *Visual literacy : What you get is what you see* », in : N. Frey & D. Fisher (eds.), *Teaching visual literacy : Using comic books, graphic novels, anime, cartoons, and more to develop comprehension and thinking skills*, pp. 5-26. Thousand Oaks/CA : Sage.
11. CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, (2001). Editions Didier.
12. CARRIER, D. (2010). *Graphic journey's : Graphic novels' representations of immigrant experiences*. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*.
13. CARROLL, J.B., DAVIS, P. & RICHMAN, B. (1971). *Guide to the alphabetical list*. In *The American heritage word frequency book*. Boston : Houghton Mifflin.

14. CARY, S. (2004). *Going graphic: Comics at work in the multilingual classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
15. CENTRE D'ANALYSE STRATÉGIQUES (2010). *Nouvelles approches de la prévention en santé publique. L'apport des sciences comportementales, cognitives et des neurosciences*. Paris : Centre d'analyse stratégique.
16. CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2002). Introduction. In Jean-Charles Chabanne & Dominique Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.
17. CHUN, C.W. (2009). *Critical literacies and graphic novels for English language learners : Teaching Maus*. Journal of Adolescent and Adult Literacy.
18. CHUTE, H. (2008). « *Comics as literature ? Reading graphic narrative* », Publications of the Modern Language Association of America (PMLA), 123, pp. 452-465).
19. CLAMAGERAN, S., CLERC, I., GRENIER, M. et ROY, R.-L. (2015, 2011, 2004, 2001). *Le français apprivoisé 4^{ème} édition*. Groupe Modulo Inc.
20. COMEAU, L., CORMIER, P., GRANDMAISON É. & LACROIX D. (1999). *Journal of Educational Psychology*, Vol 91(1), Mar 1999, 29-43
21. CORDIER, F. & GAONAC'H, D. (2004). *Apprentissage et mémoire*. São Paulo : Edicoes Loyola.
22. COSTE, D. (1975). *Les piétinements de l'image, Etudes de linguistiques appliquée*, 16. Paris : Klincksieck : 5-28.
23. CUMMINS, J., BROWN, K., & SAYERS, D. (2007). *Literacy, technology, and diversity: Teaching for success in changing times*. Boston: Pearson.
24. CUQ, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
25. CUQ, J.-P. et GRUCA, I. (2003). *Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Grenoble, PUG.
26. CUQ, J.-P. et GRUCA I. (2004). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
27. DEFAYS, J.-M. (2003). *Le Français Langue Etrangère et Seconde. Enseignement et apprentissage*, Belgique, Mardaga.
28. DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.

29. DEMOUGIN, F. (1999). *Langue, culture et stéréotypes...* Montpellier : Presses universitaires.
30. DESMONS, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*, Paris, Belin.
31. DEVOS, G. (1999). *How to Choose Graphic Novels*. Quill and Quire, 65(1), 44.
32. DONAHUE, D., & STUART, J. (Eds.). (2010). *Artful Teaching: Integrating the Arts for Understanding Across the Curriculum, K–8*. New York: Teachers College Press.
33. DUNCAN, T. G., & MCKEACHIE, W. J. (2005). *The Making of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire*. *Educational psychologist*, 40, 117-128.
34. DURGUNOGLU, A.Y., NAGY, W.E., & HANCIN-BHATT, B.J. (1993). *Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children*. *Applied Psycholinguistics*, 25, 323-347.
35. DUVERGER, J. (2005), *L'enseignement en classe bilingue aujourd'hui* : Albin Michel.
36. ECO, U. (1992). *Les limites de l'interprétation*. Paris : Grasset.
37. EISNER, W. (1978). *A Contract with God and Other Tenement Stories*. (Originally published by Baronet Books.) New York: Norton.
38. EISNER, W. (1985). *Comics & sequential art*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
39. EISNER, W. (1996). *Graphic storytelling and visual narrative*. Tamarac, FL: Poorhouse Press.
40. FELDER, R. (1988). *How students learn : adapting teaching styles to learning style*, Proceedings of the Frontiers in Education Conference, ASEE/IEEE, Santa Barbara, CA, pp.489-493.
41. FRENAY, M., RAUCENT, B. (2006). *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur -2vol-* : Les pédagogies actives : enjeux et conditions. Presses univ. De Louvain, pp. 202-204, 1100 pages.
42. GILLENWATER, C. (2009). *Lost Literacy : How Graphic Novels can Recover Visual Literacy in the Literacy Classroom*. *Afterimage*, 37(2), 33-36.
43. GHOSN, J. (2009). *Romans Graphiques : 101 propositions de lectures des années soixante à deux mille*, Marseille : éd. Le mot et le reste, 350 p., p.9.
44. GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne – Les relations en public – tome 2*, Paris, Minit.
45. GOODMAN, Y. (2001). *The development of initial literacy*. In E. Cushman, E. R. Kintgen, B. M. Kroll & M. Rose (Eds.), *Literacy: A critical sourcebook* (pp. 316-324). Boston: Bedford/St. Martin's.

46. GRAVETT, S. (2005). *Adult learning designing and implementing learning events a dialogic approach*. Second Edition. Pretoria Van Schaik Publishers.
47. GROENSTEEN, T. (2007). *The system of comics*. (B. Beaty & N. Nguyen, Trans.). Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi. (Original work published 1999).
48. HAYES, D.P. & AHRENS, M.G. (1988). *Vocabulary simplification for children : A special case of « motherese » ?* Journal of Child Language, 15, 395-410.
49. HIBBING, A. N., & RANKIN-ERICKSON, J. L. (2003). *A picture is worth a thousand words: Using visual images to improve comprehension for middle school struggling readers*. The Reading Teacher, 56, 758–770.
50. HUGHES, J.M., KING, A., PERKINS, P., & FUKU, V. (2011). *Adolescents and « Autobiographies » : Reading and Writing Coming-of-Age Graphic Novels*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 54(8), 601-612.
51. HUTCHINSON, K. (1949). *An experiment in the use of comics as instructional material*. Journal of Educational Sociology, 23, 236-245.
52. ISER, W. (1989). *Prospecting : From reader response to literary anthropology*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
53. JOLY, M. (2005) : *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.
54. KAIL, M. (2012). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses universitaires de France.
55. KANNENBERG, G. (2001). *The Comics of Chris Ware : Text, image and visual narrative, strategies*, in R. Varnum and C.T. Gibbons, (eds), *The Language of Comics : Word and image*. Jackson, MS : University Press of Mississippi, 174-197.
56. KELLOUGH, R.D., & KELLOUGH, N. G. (2008). *Teaching young adolescents: Methods and resources for middle grade teaching*. (5th edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
57. KHORDOC, C. (2001). *The Comic book's soundtrack : Visual sound effects in Asteric*. In Varnum R. and Gibbons C.T. (eds) *The Language of Comics Word and Image*. Jackson : University Press of Mississippi, 156-173.
58. KINCHELOE, J. L., & STEINBERG, S. R. (1996). *A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontations with Cognitive Theory*. In P. Lesityna, A. Woodrum, & A. Sherblum (Eds.), *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy*, pp. 167–195. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.
59. KLUTH, P. (2008). *It was always with the pictures*. In N. Frey and D. Fisher, ed., *Teaching Visual Literacy Using Comic Books, Graphic Novels Anime, Cartoons and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. USA : Corwin Press.

60. KOENKE, K. (1981). *The careful use of comic books*. Reading Teacher ; 34, 592-595.
61. KRASHEN, S. (2003). *Explorations in Language Acquisition and Use : The Taipei Lectures* Portsmouth, NH : Heinemann.
62. KRASHEN, S. (1993). *The power of reading*. Englewood, CO : Libraries Unlimited.
63. LANKSHEAR, C., & KNOBEL, M. (2003). *New literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University Press.
64. LAPP, D.K. (with DeVere Wolsey, T., Wood, K. & Johnson K.) (2014). *Mining Complex Text, Grades 6-12, Using and Creating Graphic Organizers to Grasp Content and Share New Understandings*.
65. LAVIN, M.R., (1998). *Comic books and graphic novels for libraries*. What to buy. Serial Review, 24(2), 31-46.
66. LAYCOCK, D. (2014). **THE POWER OF THE PANEL**. Workshop presentation for English Teachers Association Queensland, 31 May 2014.
67. LE BOTERF, G. (1995). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'organisation, 176 p.
68. LHOTE, É. (1995). *Enseigner l'oral en interaction. Percevoir, écouter, comprendre*, Paris, Hachette.
69. MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand- Paris, Lacoste.
70. MCCLOUD, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
71. MCGRATH, H. (2008). *Huit façons d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer : 200 stratégies utilisant les niveaux taxonomiques des intelligences multiples* (Chenelière/Didactique. Apprentissage) Traduction de : *Eight ways at once*, Book 1.
72. MIYATA, C. (2004) : *L'art de communiquer oralement*. Montréal, Les Editions de la Chenelière.
73. MOLES, A. (1981). *L'image : communication fonctionnelle*. Paris : Casterman, p.270.
74. MOLINE, S. (2011). *I See What You Mean*, 2nd ed., p.9. Portland, ME: Stenhouse.
75. MONNIN, K. (2010). *Teaching Graphic Novels: Practical Strategies for the Secondary ELA Classroom*. Gainesville, FL: Maupin House Publishing.
76. MONNIN, K. (2013). *Teaching Reading Comprehension with Graphic Texts*. North Mankato, MN: Capstone.
77. NOËL B., 1987. *Journal du regard*, Paris, POL, 1987 : 11.

78. NOYÉ, D. et PIVETEAU, J. (2005). *Guide pratique du formateur. Concevoir, animer, évaluer une formation*. Editeur : Julhiet. Paris : INSEP Consulting.
79. ODIN, R. 2000. *De la fiction*. Bruxelles : De Boeck Université.
80. OTTO, B. (2008). *Literacy development in early childhood: reflective teaching for birth to age eight*. New York.: Pearson.
81. PORCHER, L. (1995) : *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP Hachette-Education.
82. RAMSDEN, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd ed.). London : Routledge & Falmer.
83. RICHARDSON, J. (2006). *Analysing newspapers. An approach from critical discourse analysis*. Basingstoke, UK : Palgrave Macmillan.
84. RIEUNIER A. (2011). *Préparer un cours - Tome 2, les stratégies pédagogiques efficaces*. Éditions ESF éditeur. Collection dirigée par Philippes Meirieu.
85. RIVENC, P. (2000). *Pour aider à apprendre à communiquer*. Paris : Didier érudition.
86. ROBERT J.-P., ROSEN E. et C. REINHARDT. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*, Hachette FLE.
87. ROSIER, J.-M. (2002). *La didactique du français, Que sais-je ? n°2656*, PUF, Paris.
88. SADOSKI, M., & PAIVIO, A. (2004). *A dual coding theoretical model of reading*. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1329–1362). Newark, DE: International Reading Association.
89. SANDRÉ, M. (2013). *Analyser les discours oraux*, Paris, Armand Colin.
90. SIMMONS, T. (2003). *Comic Books in My Library?* PNLQ Quarterly, 67, 12, 20.
91. SMITH, M. W., & WILHELM, J. D. (2002). *“Reading Don’t Fix No Chevys” : Literacy in the Lives of Young Men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
92. SOUSA D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre : Comment rendre le processus enseignement apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière Education.
93. STEVENSON, L.M., & DEASY, R.J. (2005). *Third Space: When Learning Matters*. Washington, D.C.: Arts Education Partnership.
94. TARDY, M. (1975). *La fonction sémantique des images*. Etudes de linguistiques appliquées, 16. Paris: Klincksieck: 19-43.
95. TUAN, H. L., CHIN, C. C., & Shieh, S. H. (2005). *The Development of a questionnaire to measure student’s motivation towards science learning*. International Journal of Science Education, 27, 639-654.
96. VARELA F. J. (1997). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Éd. du Seuil.

97. VARNUM, R., & GIBBONS, C. T. (Eds.). (2001). *The language of comics*. Jackson, Mississippi: University Press of Mississippi.
98. VELTCHEFF, C., STANLEY, H. (2003) : *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris.
99. WALLACE, C. 2001. *Critical literacy in the second language classroom : Power and Control*. In *The Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 209-228). Mahwah, NJ : Erlbaum.
100. WAQUET, F. (2003). *Parler comme un livre : l'Oralité et le Savoir*. Paris : Albin Michel.
101. WEAVER, S. (2011). *The rhetoric of racist humour. US, UK and global race joking*. Farnham : Ashgate Publishing.
102. WEINER, R.G. (2010). *Graphic Novels and Comics in Libraries and Archives : Essays on Readers, Research, History and Cataloging*, McFarland.
103. WILLIAMS, N. (1995). *The comic book as course book : why and how*. Long Beach, CA : Annual Meeting of The Teachers of English to Speakers of Other Languages. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 390277)
104. WILLIAMS, R. M.-C. (2008). *Image, Text, and Story: Comics and Graphic Novels in the Classroom*. *Art Education*, pp. 13–19.
105. WINDMÜLER, F., (2011). *Français langue étrangère (FLE). L'approche culturelle et interculturelle*. Éditions Belin.
106. WOLF, S. A. (2003). *Interpreting Literature with Children*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
107. WOLK, D. (2007). *Reading comics: How graphic novels work and what they mean*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
108. WYSOCKI, A.F. (2004). *The Multiple Media of Texts: How Onscreen and Paper Texts Incorporate Words, Images, and Other Media*. In Charles Bazerman and Paul Prior (Eds.), *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*, pp.123–163. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Actes de colloques

1. THON, B., MARQUIÉ, J.-C., MAURY, P. (1993). « *Le texte, l'image et leurs traitements cognitifs* ». Actes du Colloque Interdisciplinaire du CNRS, « Images et langages. Multimodalité et modélisation cognitive », pp. 29-39.

Thèses

1. CHERRAD, N. (2008). *Analyse des interactions verbales en cours de licence de français : des activités métalinguistiques aux pratiques de décontextualisation (Analyse transversale et longitudinale)*. Université Frères Mentouri Constantine 1.
2. LIBERTO, J.- K., (2012). *Students and Graphic Novels: How Visuals Aid in Literary Term Recall and Students' Perceptions of the Tools*. Education Masters. Paper 210.
3. Thang Canh Nguyen (2013). *Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'université de Cantho*. Linguistique. Université Paul Valéry - Montpellier III, Français.

ARTICLES

1. ANDRIEU, B. (2001). « *Le mouvement des modèles en histoire et philosophie des neurosciences* ». Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines, n° 7, janvier.
2. ANSARI D., DE SMEDT B. & GRABNER R. H. (2012). « *Neuroeducation-A critical overview of an emerging field* ». *Neuroethics*, vol. 5, n° 2, août, p. 105-117.
3. ARNAUD C., 2008. « Mieux gérer l'affectivité en classe de langue ». *FDLM* n° 357, pp. 27-29.
4. BAIRD, Z.M. & JACKSON T. (2007). « *Got Graphic Novels? More Than Just Superheroes in Tights!* » *Children and Libraries*, pp. 4-7.
5. BERKOWITZ, J. & PACKER, T. (2001). « *Heroes in the Classroom: Comic Books in Art Education*. » *Journal of Art Education*, vol. 54, no. 6, pp. 12-18.
6. BRESSON, F. (1981). « *Compétence iconique et compétence linguistique* ». *Communications* 33, « Apprendre des médias ». Seuil, pp. 165-196.
7. BUCHETON, D., CHABANNE, J.-C. (1999): « *Conférence d'ouverture des j. d'é. de Perpignan « L'oral et l'écrit réflexif dans la classe* », n° Spécial Lettre FDLM-France, Mars 2000.
8. BUTCHER, K. T. & MANNING, M. L. (2004). « *Bringing Graphic Novels into a School's Curriculum*. » *The Clearing House*, vol. 78, no. 2, pp. 67-72.
9. CARTER, J. B. (2009). « *Going Graphic*. » *Educational Leadership*, vol. 66, no. 6, pp. 68-73.
10. CRAWFORD, P. (2004). « *Using Graphic Novels to Attract Reluctant Readers*. » *Library Media Connection*, vol. 22, no. 5, pp. 26-28.

11. DALLACQUA, A. K. (2012). « *Exploring Literary Devices in Graphic Novels.* » *Language Arts*, vol. 89, no. 6, pp. 365–378.
12. DEMOUGIN, F. (2012). *Image et classe de langue : Quels chemins didactiques ?* LINGVARVM ARENA-VOL.3 – ANO 2012 – 103 – 115.
13. DONMOYER, R. (1995). « *The Arts as Modes of Learning and Methods of Teaching: A (Borrowed and Adapted) Case for Integrating the Arts Across the Curriculum.* » *Arts Education Policy Review*, vol. 96, no. 5, pp. 14–20.
14. ECO, U. (1970). « *Sémiologie des messages visuels* ». *Communications* 15, « L'analyse des médias », Seuil, pp. 11-51
15. EDWARDS, B. (2009). « *Motivating Middle School Readers: The Graphic Novel 'Link.'* » *School Library Media Activities Monthly*, vol. 25, no. 8, pp. 56–58.
16. EISENHART, M. & DEHAAN, R. L. (2005). « *Doctoral preparation of scientifically based educational researchers* ». *Educational Researcher*, vol. 34, n° 4, mai, p. 3-13.
17. FASSBENDER, W., DULANEY, M., & POPE, C. (2013). « *Graphic Narratives and the Evolution of the Canon: Adapting Literature for a New Generation.* » *Voices from the Middle*, vol. 21, no. 1, pp. 19–25.
18. FRESNAULT-DERUELLE, P. (1999). « *Le fantasme de la parole* », *Europe*, n°720 : *La bande dessinée*, Paris, avril 1989, p.54-56, citation p.54, cité dans GROENSTEEN (T.), *Systèmes de la bande dessinée*, Paris : puf, *Formes sémiotiques*, 1999, p.13.
19. FREY, N. (2010). « *Reading and Writing with Graphic Novels.* » *The California Reader*, vol. 44, no. 1, pp. 15–20.
20. FREY, N., & FISHER, D. (2004). « *Using Graphic Novels, Anime, and the Internet in an Urban High School.* » *English Journal*, vol. 93, no. 3, pp. 19–25.
21. GALLO, D. & WEINER, S. (2004). « *Bold Books for Innovative Teaching: Show, Don't Tell: Graphic Novels in the Classroom.* » *English Journal*, vol. 94, no. 2, pp. 114–117.
22. GAUDELLI, W. (2009, Winter). « *Interpreting Democratic Images: Secondary Students Reading of Visual Texts.* » *Teacher Education Quarterly*, pp. 111–129.
23. GRIFFITH, P. E. (2010). « *Graphic Novels in the Secondary Classroom and School Libraries.* » *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 54, no. 3, pp. 181–189.
24. HAUGAARD, K. (1973). *Comic Books : Conduits to culture ?* *Reading Teacher* ; 27, 54 55.
25. LAFONTAINE, L. (2001) : « *Enseigner le français oral au Québec : vivre La variété des usages et des normes* », en *Le Français dans le Monde*, CARTON F.

26. LAWN, J. (2012). « *Frame by Frame: Understanding the Appeal of the Graphic Novel for the Middle Years.* » *Literacy Learning: The Middle Years*, vol. 20, no. 1, pp. 26–36.
27. LOW, D. E. (2012). « *Spaces Invested with Content: Crossing the 'Gaps' in Comics with Readers in Schools.* » *Children's Literature in Education*, vol. 43, pp. 368–385.
28. MASSON S. (2007). « *Enseigner les sciences en s'appuyant sur la neurodidactique des sciences* ». In Potvin Patrice, Riopel Martin & Masson Steve (dir.), *Regards multiples sur l'enseignement des sciences*, p. 308-321.
29. MASSON, S., POTVIN, P., RIOPEL, M. *et al.* (2012). « *Using fMRI to study conceptual change : Why and how?* ». *International Journal of Environmental and Science Education*, vol. 7, n° 1, janvier, p. 19-35.
30. MCTAGGART, J. (2008). « *Graphic Novels: The Good, the Bad, and the Ugly.* » In N. Frey & D. B. Fisher (Eds.), *Teaching Visual Literacy: Using Comic Books, Graphic Novels, Anime, Cartoons, and More to Develop Comprehension and Thinking Skills*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, pp. 27–46.
31. MEYER, A. & ROSE, D. H. (2000). « *Universal design for individual differences* ». *Educational Leadership*, vol. 58, n° 3, novembre, p. 39-43.
32. MOELLER, R. A. (2011). « *Aren't these boy books? High school students' readings of gender in graphic novels.* » *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54, 476-484.
33. MONDADA, L. & PEKAREK DOEHLER, S. (2006). « *Compétences et pratiques sociales : discussions critiques* », *Bulletin VALS-ALSA*, n°84, pp. 1-8. Cité dans *Didactique plurilingue et pluriculturelle : L'acteur en contexte mondialisé*, 2012, sous la direction de : George ALAO, Martine DERIVRY-PLARD, Elli SUZUKI, Soyoung YUN-ROGER, Editions des archives contemporaines.
34. MOONEY, M. (2002, November–December). « *Graphic Novels: How They Can Work in Libraries.* » *Book Report*, vol. 21, no. 3, pp. 18–19.
35. MORRISON, T., BRYAN, G., & CHILCOAT, G. (2002). « *Using Student-Generated Comic Books in the Classroom.* » *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 45, no. 8, pp. 758–767.
36. NONNON, E. (2000) : « *La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation* », en *Recherches*, 33, Presses de l'université Charles-de-Gaulle Lille3, 75-90
37. NORMAN, Rebecca. (2011). « *Reading the Graphics: What Is the Relationship Between Graphical Reading Processes and Student Comprehension?* » *Reading Writing*, vol. 25, pp. 739–774.

38. PANTALEO, S. (2011). « *Grade 7 Students Reading Graphic Novels: 'You Need to Do a Lot of Thinking.'* » *English in Education*, vol. 45, no. 2, pp. 113–131.
39. PANTALEO, S., & BOMPHRAY, A. (2011). « *Exploring Grade 7 Students' Written Responses to Shaun Tan's The Arrival.* » *Changing English: Studies in Culture and Education*, vol. 18, no. 2, pp. 173–185.
40. RAPP, D. N. (2012). « *Comic Books' Latest Plot Twist: Enhancing Literacy Instruction.* » *Phi Delta Kappan*, vol. 93, no. 4, pp. 64–67.
41. RICE, M. (2012). « *Using Graphic Texts in Secondary Classrooms: A Tale of Endurance.* » *English Journal*, vol. 101, no. 5, pp. 37–43.
42. SCHMIDT, J. (2011). « *Research for the Classroom: Graphic Novels in the Classroom: Curriculum Design, Implementation, and Reflection.* » *English Journal*, vol. 100, no. 5, pp. 104–107.
43. SCHWARZ, G. (2006). « *Expanding Literacies Through Graphic Novels.* » *English Journal*, vol. 95, no. 6, pp. 58–64.
44. SCHWARZ, G. (2002). « *Graphic Novels for Multiple Literacies.* » *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol.46, no. 3, pp. 262–265.
45. SCHWARTZ, A., & RUBINSTEIN-ÁVILA, E. (2006). « *Understanding the manga hype: Uncovering the multimodality of comic-book literacies.* » *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 50(1), 40-49. doi: 10.1598/JAAL.50.1.5
46. SMETANA, L. (2010). « *Graphic Novel Gurus: Students with Learning Disabilities Enjoying Real Literature.* » *The California Reader*, vol. 44, no. 1, pp. 3–14.
47. SMETANA, L., ODELSON, D., BURNS, H., & GRISHAM, D. L. (2009). « *Using graphic novels in the high school classroom: Engaging deaf students with a new genre.* » *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), 228-240. doi: 10.1598/JAAL.53.3.4.
48. SONES, W. (1944). « *The Comics and instructional method* ». *Journal of Educational Sociology*, 18, 232-240.
49. SUFFYS, S. (2000). « *Un oral, des « oraux », et autres voies orales* ». *En Recherches*, 33, Presse de l'université Charles-de-Gaulle, Lille3, 29-59.
50. VARMA S. & SCHWARTZ D. L. (2008). « *How should educational neuroscience conceptualise the relation between cognition and brain function? Mathematical reasoning as a network process* ». *Educational Research*, vol. 50, n° 2, p. 149-161.
51. VERSACI, R. (2001). « *How Comic Books Can Change the Way Our Students See Literature: One Teacher's Perspective.* » *English Journal*, vol. 91, no. 2, pp. 61–67.

52. WARD, B., & YOUNG, T. A. (2011). « *Reading Graphically: Comics and Graphic Novels for Readers from Kindergarten Through High School.* » *Reading Horizons*, vol. 50, no. 4, pp. 283–296.
53. WEBER, C. (2006) : « *Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ?* » en *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.
54. WEINER, S. (2004). « *Show, don't tell: Graphic novels in the classroom.* » *The English Journal*. 94(2), 114–117.

Références électroniques

1. ALLEN, K., & INGULSRUD, J. E. (2005). « *Reading manga: Patterns of personal literacies among adolescents* ». *Language & Education: An International Journal*, 19(4), 265-280. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)
2. ALRABADI, E. (2011). « *Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ?* » Université du Yarmouk Département de Langues Modernes elierabad@yahoo.fr *Didáctica. Lengua y Literatura*, Vol. 23 15-34 <file:///C:/Users/hj/Downloads/36308-36689-2-PB.pdf>
3. ANSTEY, M. (2002). « *'It's not all black and white': Postmodern picture books and new literacies* ». *Journal Of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)
4. ANTONUTTI, I. (2013). « *Fumetto et fascisme : la naissance de la bande dessinée italienne* », *Comicalités. Études de culture graphique*, septembre 2013.
5. BARBIER, J.-M. (1996). « SAVOIRS THEORIQUES ET SAVOIRS D'ACTION ». Paris : PUF. DOI : [10.3917/ puf.barbi.2011.01](https://doi.org/10.3917/puf.barbi.2011.01)
6. BERRADA, S. « *Sur le dossier pédagogique* » : https://www.ac-clermont.fr/disciplines/fileadmin/user_upload/BiotechnologiesSTMS/Pedagogie_generale/Pedagogie_generale.pdf
7. BERTOCCHINI, P. (2010). « *Interactions et classe de langue* ». Article publié sur *Interculturel*, revue de l'Alliance Française de Lecce, n°14. Posté sur Joomla, Mercredi, 05 janvier 2011. http://www.ceo-fipf.org/index.php?option=com_content&view=article&catid=66:articles&id=221:interactions-et-classe-de-langue

8. BLANCHARD, G. (1969). « *Le véritable domaine de la bande dessinée* ». Communication et langages. Volume 3. Numéro 1. P. 56-69 http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1969_num_3_1_3749#colan_0336-1500_1969_num_3_1_T1_0058_0000
9. BOURGUIGNON, C. (2006). « *De l'approche communicative à l'approche communicactionnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues cultures* », in Synergie Europe N°1, p.58-73. <https://gerflint.fr/Base/Europe1/Claire.pdf>
10. BOURGUIGNON, C. (2008). « *Enseigner / apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence* ». Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Researching and Teaching Languages for Specific Purposes. L'évolution du métier d'enseignant de langue de spécialité. Cahiers de l'APLIUT. Vol. XXVII, N°2, p.40-48. <https://apliut.revues.org/3198>
11. BOUGUIGNON, C. (2008). « *Enseigner/apprendre les langues de spécialité à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence* ». <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dM-8g4tdDwJ:https://apliut.revues.org/3198%3Flang%3Dfr+%&cd=4&hl=fr&ct=clnk&gl=dz>
12. BRUNER, J., WYGOTSKY, L. (2013). « *Les théories de l'apprentissage : le cognitivisme* », available at <http://www.institut.free.fr> [consulté mars 2013].
13. CAMILLERI G., (2002). « *Autonomie de l'apprenant – La perspective de l'enseignant, Centre Européen pour les langues vivantes* ». Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg. http://archive.ecml.at/documents/pubCamilleriG_F.pdf
14. CHABROL, Claude. (2004). « *Pour une psycho-socio-pragmatique de l'Agir communicationnel* », Cahiers de linguistique française, 26, pp. 197-213. In Questions de communication, « Identités » sociales et discursives. De l'Analyse de discours à la psychologie sociale. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:P2pYBn5L1hAJ:https://questionsdecmmunication.revues.org/7920&num=1&hl=fr&gl=dz&strip=1&vwsr=0>
15. CHIRIAC, L. (2013). « *L'Oral – Objet ou moyen d'apprentissage ?* » Politehnica University of Timișoara, Romania PROFESSIONAL COMMUNICATION AND TRANSLATION STUDIES, 6 (1-2), p. 211-218. <http://docplayer.fr/198573-L-oral-objet-ou-moyen-d-apprentissage.html>
16. COLETTA, J.-M. (2003), BERDAL-MASUY, F. (2005), EKMAN, P. (1997), RIME, B. (1989). Cités dans C. Cavalla. « *Lexique et représentation des sentiments* ». Vincent Louis, Nathalie Auger et Iona Belu. Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la

rencontre de différents publics, Cortil-Wodon: E.M.E, Belgique, pp.185-198, 2006.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00394207/document>

17. COLIN, D. (2010) : « *Didactique de l'oral, Langue orale, aspect transversal, faits de langue* ».

http://utopia.tice.ac-orleans-tours.fr/php5/IMG/pdf/Didactique_oral_Jeudi_28_janvier_PM.pdf

18. DE BOER, E. & MYERS, L.D. « *Graphic Novels v. Original Texts: A Comparison Study in Enjoyment and Comprehension in High School Students* ». Understanding Research May 1, 2013.

19. DE GRANPRÉ, M., LAFONTAINE, L. & PLESSIS-BÉLAIR, G. (2016). « *L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire* ». Les Dossiers des sciences de l'éducation, n° 36.

20. DE PIETRO, J. F., WIRTHNER, M., (1996). « *L'oral, bon à tout faire ?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires* » in *Repères*, no. 1.
http://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1_2245

21. DEVELLOTTE, C. (1998). « *Nouvelles technologies / nouveaux discours dans l'enseignement / apprentissage des langues* ». Etudes de linguistique appliquée, Klincksieck (Didier Erudition jusqu'en ' 2003), pp.421-434. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00151856/document>

22. EDMUNDS, T., (2006). « *Why should kids read comics ?* » Available :
http://comicsintheclassroom.net/ooedunds2006_08_24.htm. Consulté novembre 2016

23. FABRE, M. (2000). « *La question du sens en formation* » in *Signification, sens, formation* sous la direction de J.M Barbier et Olga Galatamu, Paris : PUF, p.136.

24. FOUCHER, A.-L. (1998). « *Réflexions linguistiques et sémiologiques pour une écriture didactique du multimédia de langues* ». *ALSIC*, vol. 1, n° 1, juin 1998, p. 3-25.
<http://alsic.revues.org/1440#text>

25. JACOBS, D. (2007). « *More than words: Comics as a means of teaching multiple literacies* ». *English Journal*, 96(3), 19-25. Retrieved from
[www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)

26. GARCIA-DEBANC, C., (1999). « *Évaluer l'oral* » in *Pratiques*, no. 103/104, novembre.

27. GAUSSEL, M. 2017. « *Je Parle, Tu dis, Nous écoutons : Apprendre avec l'oral* ». Dossier de veille de l'IFÉ, n°117, avril 2017. Lyon : ENS de Lyon. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

28. GAUSSEL, M. (2016). « *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen* ». Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février. Lyon : ENS de Lyon.
29. GRANDATY, M. (1998). « *L'oral dans la classe* » in *Repères*, no. 17. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/INRP_RS017_7.pdf
30. GAVIGAN, K. (2011). « *More Powerful than a Locomotive : Using Graphic Novels to Motivate Struggling Male Adolescent Readers* ». Retrieved from the website : <http://www.yalsa.ala.org/jrly/2011/06/more-powerful-than-a-locomotive-using-graphic-novels-to-motivate-struggling-male-adolescent-readers/>
31. GENTRY, M., CHINN, K. M., & MOULTON, R. (2004). « *Effectiveness of multimedia reading materials when used with children who are deaf* ». *American Annals Of The Deaf*, 149(5), 394-403. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com/pluma](http://web.ebscohost.com/pluma)
32. GOLDSTEIN, L. (2012, September 1). « *September 2012 Reviews: Graphic Novels.* » *School Library Journal*, <http://www.slj.com/2012/09/reviews/graphic-novel-reviews/graphic-novels-september-2012/#>
33. GORMAN, M. (2003). « *Getting Graphic: Using Graphic Novels to Promote Literacy with Preteens and Teens* ». Linworth Publishing, Worthington, Ohio.
34. GRIFFITH, P. E. (2010). « *Graphic Novels in the Secondary Classroom and School Libraries* ». *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.54.3.3/abstract>
http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1598/JAAL.54.3.3/epdf?r3_referer=wol&tracking_action=preview_click&show_checkout=1&purchase_referrer=www.google.dz&purchase_site_license=LICENSE_DENIED
35. GROENSTEEN, T. (2012). « *Le roman graphique* ». *Dictionnaire esthétique et thématique de la bande dessinée*. Neuvième Art 2.0, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article448>
36. HEATH, S. B. (1982). « *What no bedtime story means: Narrative skills at home and school* ». *Language in Society*, 11, 49-76. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4167291>
37. HILL, R. (2004), *The Secret Origin of Good Readers*. <http://www.night-flight.com/secretorigin/SOGR2004.pdf>
38. HOSLER, J. (2011). « *Sequential Smart: Teaching with Visual Narratives* ». (le 9 juillet 2011) <http://news.ashland.edu/article/award-winning-graphic-novelist-speak-ashland-university#sthash.Hfudvgrf.dpuf>

39. KERR, S. & CULHANE, T.H. (2000). « *The Humble Comic: Possibilities for Developing Literacy Skills and Learning Content* ». (2000), p. 2. http://www.pearsonlearning.com/correlation/rsp/ResearchPaper_Comic.pdf
40. MAYER, R. E. & ANDERSON, R. B., (1992). « *The Instructive Animation : Helping Students Build Connections Between Words and Pictures in Multimedia Learning* ». Journal of Educational Psychology, vol. 84, N° 4, 444-452.
41. [file:///C:/Users/hj/Downloads/Mayer%20&%20Anderson%20\(1992\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/hj/Downloads/Mayer%20&%20Anderson%20(1992)%20(1).pdf)
42. MORLAT, J.-M., TOMIMOTO, J. (2004). « *La bande dessinée en classe de langue* ». Rencontre Pédagogiques du Kansai, Thème 1.
43. National Council of Teachers of English (NCTE). (1998-2017). « *Using Comics and Graphic Novels in The Classroom* ». <http://www.ncte.org/magazine/archives/122031>
44. OURGHANLAN, C., (2006). « *Repères pour l'enseignement primaire, Au plus près des besoins de l'enfant – Accompagner l'élève. La métacognition* ». Psychologie, éducation & enseignement spécialisé, Site créé et animé Par Daniel Calin en 2013, revisité en 2014. Consulté le 30/11/2016 <http://dcalin.fr/cerpe/cerpe31.html>
45. PLANE, S. (31 Août 2015). « *Nouveaux programmes, Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* » Dans CAHIERS PEDAGOGIQUES. Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>
46. ROBINS S. (2013). « *Using Graphic Novels with Confidence* ». OLA Superconference, January 31st, 2013. <http://docplayer.net/29866229-Using-graphic-novels-with-confidence-scott-robins-ola-superconference-january-31-st-2013.html>
47. SCHWARZ, G. E. (2002). « *Graphic novels for multiple literacies* ». Journal Of Adolescent & Adult Literacy, 46(3), 262. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)
48. SCHWARZ, G., & CRENSHAW, C. (2011). « *Voices from the field old media, new media: The graphic novel as bildungsroman* ». Journal Of Media Literacy Education, 3(1), 47-53. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)
49. SEELow, D. (2010). « *Voices from the field: The graphic novel as advanced literacy tool* ». Journal Of Media Literacy Education, 2(1), 57-64. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)
50. SEYFRIED, J. (2008). « *Graphic novels as educational heavyweights* ». Knowledge Quest, 36(3), 44-48. Retrieved from [www.http://web.ebscohost.com.pluma](http://web.ebscohost.com.pluma)

51. STARR, L. (2004). « *Eek! Comics in the classroom!* » Available : www.education-world.com/a_purr/profdev105.shtml.
- 52. SOSSOUVI, L.F. (2012).** « *LES ATTITUDES D'APPRENANTS TAIWANAIS DE LANGUE ETRANGERE A L'EGARD DE LA BANDE DESSINEE ET QUELQUES IMPLICATIONS* ». **LINGUISTIK ONLINE 55, 5/2012. CONSULTE LE 11/11/2016**
[HTTP://WWW.LINGUISTIK-ONLINE.DE/55_12/SOSSOUVI.HTML](http://www.linguistik-online.de/55_12/sossouvi.html)
53. STRUM, J. (2002, April 5). « *Comics in the classroom* ». The chronicle of Higher Education, pp. B14-5. <https://www.chronicle.com>
54. WAX, E. (2002, May 17). « *Back to the drawing board ; Once-banned comic book now a teaching tool* ». The Washington Post, pp. B.01.
<http://gamesresearchlab.com/wp-content/uploads/2015/11/Motivation-and-Comprehension-of-a-Narrative.pdf>
55. WEBSTER, S. (2002). « *Examining transcendentalism through popular culture* ». Retrieved from the ReadWriteThink Website
http://www.readwritethink.org/lessons/lesson_view.asp?id=320.
56. WHITE, R. (2004). « *Comics in the classroom* ». Retrieved from the LEARN North Carolina Website: <http://www.learnnc.org/lp/pages/comics0703>.
- 57. WINDMÜLLER, F. (2010).** « *Les stéréotypes dans le récit de vie : un contenu d'apprentissage incontournable dans l'approche interculturelle en Didactique des Langues-Cultures* ». Synergies Pays germanophones n° 3 – 2010 pp.179-208.
<https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones3/Windmuller.pdf>
58. WITZIGMANN, S. (2008). « *Approche de la discipline non-linguistique art plastiques dans l'enseignement secondaire du Bade-Wurtemberg* » : Synergies Pays Germanophone n°1 p 189-196.
59. WYSOCKI, A. F. (2004). « *The Multiple Media of Texts: How Onscreen and Paper Texts Incorporate Words, Images, and Other Media* ». In Charles Bazerman and Paul Prior (Eds.), *What Writing Does and How It Does It: An Introduction to Analyzing Texts and Textual Practices*, pp.123–163. Mahwah, NJ: Erlbaum.
<http://kairos.technorhetoric.net/9.1/reviews/ferstle/>
60. YANG GENE –Comics in Education 2003 online version of the final project proposal for masters of Education degree of the author at California State University at Hayward.
www.Humblecomics.com/comicsedu/index.html. Retrieved on 15-02-07.

61. ZENAÏDI, G. (2013). « *Apprendre par les pairs : quand l'apprenant devient partenaire* ». Mardi 12 janvier 2010/ Mise à jour Mardi 19 février 2013. Thot Cursus, Formation et Culture Numérique <http://cursus.edu/article/4146/apprendre-par-les-pairs-quand-apprenant/#.V23VnPnhDIX> consulté en février 2016
62. Ressources maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions. Partie I - L'oral - Fiches-repères. <http://eduscol.education.fr/ressources-maternelle>
63. Neurosciences et éducation : La bataille des cerveaux. Institut français de l'éducation. <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/86-septembre-2013.pdf> (consulté 27/10/2016)
64. Bold Books for Innovative Teaching: Show, Don't Tell: Graphic Novels in the Classroom Author(s): Don Gallo and Stephen Weiner Reviewed work(s): Source: The English Journal, Vol. 94, No. 2, Subversive English (Nov., 2004), pp. 114-117. Published by: National Council of Teachers of English Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/4128785>
65. The Secret Origin of Good Readers, (2004, p. 6) <http://www.night-flight.com/secretorigin/SOGR2004.pdf>
66. Extrait de J.M.G. Le Clézio *hier et aujourd'hui*, entretiens avec Pierre Lhoste, Jean-Louis Ezine et Olivier Germain-Thomas, INA/Radio France, 1999.
67. The National Coalition Against Censorship, The American Library Association, & The Comic Book Legal Defense Fund (2006). *Graphic Novels: Suggestions for Librarians*. Retrieved from http://www.ala.org/offices/sites/ala.org.offices/files/content/oif/ifissues/graphicnovels_1.pdf

Résumés

Résumé

Notre travail s'inscrit dans le domaine de la didactique et particulièrement dans celui de la didactique du français. Nous nous proposons à une étude empirique qui mettra en exergue un protocole d'enseignement de l'oral basé sur l'intégration du roman graphique comme support didactique. Le public visé est universitaire, la catégorie estudiantine fait souvent face à de sérieux problèmes de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La présente étude a la particularité d'apporter des pistes de recherche susceptibles de rendre l'enseignement /apprentissage de l'oral à l'université plus accessible. La méthodologie préconisée ici est plurielle, elle fait appel à plusieurs outils d'investigation et la démarche analytique est conçue de sorte qu'elle s'adapte avec les données récoltées et les besoins de l'étude. Les résultats montrent que l'usage du roman graphique motivera les étudiants, les poussera à articuler leurs productions langagières dans une perspective « communic'actionnelle ». Il permettra par ailleurs à l'enseignant, d'atteindre ses objectifs pédagogiques en explorant des axes scientifiques innovateurs.

Summary

Our work is in the field of didactics and particularly in didactics of French. We propose an empirical study that will highlight an oral teaching protocol based on the integration of the graphic novel as didactic support. The target audience is university, the student category often faces serious communication problems both orally and in writing. The present study has the peculiarity of providing avenues of research likely to make the teaching / learning of the oral in the university more accessible. The methodology advocated here is plural, it uses several investigative tools and the analytical approach is designed to be adapted with the data collected and the needs of the study. The results show that the use of the graphic novel motivate students, pushing them to articulate their language productions in a "communic'actional" perspective. It will also enable the teacher to achieve his teaching objectives by exploring innovative scientific axes.

ملخص

أطروحتنا تسجل في مجال التعليمية وخاصة في تعليمية اللغة الفرنسية. نقترح دراسة تجريبية من شأنها تسليط الضوء على بروتوكول تدريس الشفوي على أساس دمج الرواية الرسومية كدعم تعليمي. الجمهور المستهدف هو جامعي، وغالبا ما تواجه فئة الطالب مشاكل ملحوظة في التواصل سواء شفويا او خطيا. هذه الدراسة لديها خصوصية توفير سبل البحث من المرجح أن تجعل تدريس / تعلم الشفوي في الجامعة أكثر سهولة. المنهجية التي ندعو إليها هنا متعددة، وهي تستخدم العديد من أدوات التحقيق وتم تصميم المنهج التحليلي بحيث تتكيف مع البيانات التي تم جمعها مع احتياجات الدراسة. وأظهرت النتائج أن استخدام الرواية الرسومية سوف تحفز الطلاب، وتدفعهم إلى التعبير عن إنتاج لغتهم الشفوية في منظور "تواصلية". كما سيمكن المدرس الجامعي من تحقيق أهدافه التعليمية من خلال استكشاف محاور علمية مبتكرة.