

LES ASPECTS DIDACTIQUES DE LA BANDE DESSINEE

LAMIAE, SLAOUI

Le Centre Régional des Métiers de l'Education

et de la Formation de Fès

E-mail : lamiaeslaoui2@gmail.com

Résumé

Actuellement, le déferlement de d'outils pédagogiques comme la bande dessinée devient prépondérant. Ce support allie deux modes d'expression : l'image et le texte dans une codification harmonieuse l'un par rapport à l'autre. Cette caractéristique propre au genre lui confère des aspects didactiques à la fois différents et complémentaires. Bien plus, la bande dessinée est un moyen de communication fort important, elle n'est pas seulement une œuvre d'art, mais il faut aussi rendre compte de sa démarche didactique et son intérêt pédagogique.

Mots clés : *Bande dessinée- didactique- aspects- communication- pratique discursive-langue étrangère*

Introduction

Comme le souligne le titre d'un grand ouvrage d'Antoine Roux (1975), la bande dessinée peut être éducative, la B.D.tient une place importante dans l'enseignement en général et dans la classe des langues vivantes comme le français en particulier car, soulignent les didacticiens contemporains, elle permet l'étude d'une langue authentique¹ entièrement tournée vers la communication orale. Cependant, un tel apprentissage de la langue fait appel *ipsofacto* à la psychologie du publicible : les élèves marocains non-natifs de l'enseignement fondamental du second degré. L'aspect ludique que présente la B.D. ne peut-il pas être considéré comme une voix bienfaisante pour l'apprentissage du F.L.E ?

Aussi, l'aspect didactique le plus fondamental de la B.D. n'est autre que la communication prise comme pivot cet apprentissage. En effet la bande dessinée est doublement un moyen communicatif dans la mesure où elle permet de s'exprimer tant au moyen du texte « communication verbale » qu'au moyen de l'image « communication verbale » ; un tel aspect communicatif est complexe du fait qu'il s'agit d'un système d'un

« **corps** »² dont les éléments sont à la fois indissociables et complémentaires.

En outre, la B.D. a une dimension importante qui est l'interaction qui, d'ailleurs, constitue la base de tout acte de communication ; cet échange discursif assuré par des moyens aussi divers que socioculturels donne lieu à ce qu'on appelle la pratique discursive.

Donc, aspect ludique et attrayant, communication verbale et non-verbale et enfin, pratique discursive, tels sont les trois aspects didactiques de la B.D. sur lesquels nous allons fixer notre étude dans cet article. L'objet de notre étude prend pour centre d'intérêt les éléments aussi bien linguistiques que stylistiques contenus dans le discours de la bande dessinée ayant une finalité didactique et pédagogique.

Dans ce travail, nous adoptons deux types d'outils : le premier est théorique se rattachant au support didactique qui est la bande dessinée tandis ce que le second est directement lié au milieu scolaire marocain à travers la mise en place du support en classe de langue.

1. L'aspect ludique

La bande dessinée frappe actuellement les portes de tous les établissements scolaires, notamment les collèges tant du milieu urbain que du milieu rural ; et par mail les raisons de cette introduction, elle peut citer l'attraction qu'elle « semble » exercer sur les lecteurs, les élèves. Quels sont alors les éléments sur lesquels porte cet aspect ludique et humoristique ? et comment ce dernier est-il testé au niveau des planches choisies ?

Dans *Le Petit Larousse illustré*, le rire est un « moyen de parler de penser de communiquer ». Si on part de cette définition, on pourra comprendre que le rire est une voie pour apprendre ; et que c'est d'ailleurs l'une des intentions des pédagogues et des didacticiens contemporains, or, si la B.D. est un outil didactique, est-ce qu'il renferme ce caractère ?

Pour illustrer ce point, on passera en revue les éléments déclencheurs du rire au niveau du verbal, (le texte) et ce qui provoque l'humour

pourriez-vous de l'image étant donné que le dit genre inclut ces éléments.

Certes, le texte de la bande dessinée présente certaines caractéristiques qui révèlent le comique. En effet, la bande dessinée se caractérise par un emploi assez abondant des jeux de mots qui, outre leur fonction de mimer des informations, déclenchent le rire. On en lit dans *Laissez-les rire (Le Français dans le monde, 1980, p.36)* : « les jeux de mots sont des modes spécifiques d'expression linguistique dont la fonction essentielle est d'exciter le rire, la dérision, la curiosité ». Dans ce sens, le rire résulte à la fois de la forme et du sens, ce qui revient à dire que les deux se conjuguent pour donner lieu au gag humoristique. L'analyse de l'exemple suivant quand ferme parfaitement cette idée.

Pour le manuel de 7^{ème} A.E.F, p 96, on lit : « Ce gâteau se fait sans œufs. Comment ça ? vous gâteaux se font tout seuls ? Vous ne faites donc rien ? Mais si, je veux dire que mes gâteaux se sont faits sans œufs, mais par moi évidemment. Ah ! bon ! vous faites vos gâteaux vous-même. »

Dans cet extrait, on remarque que le rire résulte du sens du message. En effet, l'auteur joue sur le sens du mot « œuf » : au lieu de comprendre ce mot dans le sens alimentaire, on le prend pour un pronom personnel tonique qui est « eux ». L'interlocuteur, en l'occurrence l'élève, ne comprendra véritablement le message que s'il dégage ce jeu de mots ; or, ce dernier constitue pour un non-natif une ambiguïté sémantique et même homophonique fondée non pas sur la polysémie, mais sur une « substitution lexicale »³. On peut parler ici d'une « sur signification » ou d'un « accident du langage » (*Op.cit.*, p.39) ou même de la « blessure de langage » (*Idem.*) ; c'est à dire au fil du discours de la bande dessinée, l'auteur glisse un mot aux dépens du discours ou de l'interlocuteur, ce moyen donne au texte une valeur à la fois expressive et esthétique ; d'ailleurs, la B.D. se caractérise par la création de mots expressifs, de « mots valises » (*Idem.*) ou lourds de significations.

Parler de la signification, c'est évoquer également la destruction des fonctions habituelles de la parole ; en termes linguistiques, on peut dire que la plupart des jeux de mots se rattachent à un texte qui peut avoir

deux plusieurs lecteurs possibles, on peut parler ici de la pluralité d'interprétation donnant lieu une construction des discours seconds qui peuvent soit se compléter si la même situation de communication ou d'énonciation est comprise différemment par les lecteurs de la vignette - ici les élèves qui tiennent compte des indices sous-jacents de l'énoncé- soit s'exclure étant donné le seul les indices superficiels organisateurs de l'énoncé sont pris en compte. L'exemple suivant quand ferme parfaitement ceci : « c'est moi le plus beau » « Non, pas du tout « c'est moi sérieux je fus sérieux » (Le manuel de 8^e A.E.F ? p.68). Après avoir mis son costume, Muzo parle de sa beauté physique. Elle évoque la courtoisie ; par contre Placid, dans sa réponse, désigne la beauté morale en se vantant de « curiosité ». Il s'agit en fait d'un jeu de mots qu'il faudrait dégager pour en tirer l'effet comique de l'énoncé, or , ce « coulisse »⁴ ne peut être saisi par l'apprenant à ce niveau encore élémentaire, il n'est pas à même de lire différemment un discours et par voie de conséquence avoir une liberté d'expression ; car, si on admet que la fonction du langage et de communiquer de l'information et si le jeu de mots, comme son nom l'indique, est une action gratuite, il s'ensuit également que le jeu de mots est libéré de cette fonction dite communicative comme s'il s'agissait d'un discours vide dont l'intérêt énonciatif demeure trop **limité**⁵ tant qu'il n'est pas ni saisi ni compris par l'apprenant; c'est pour cela qu'il peut être déformé, manipulé d'où sans caractère absurde : le message s'il n'est pas saisi par l'élève, il devient pour lui un « acte manqué » (*Le Français dans le monde*, p.40) et même inadapté. Quelle(s) compétence (s) développer chez l'élève alors que le réseau de communication n'est pas établi ?

Si on admet que l'acte de communication, moyennant la B.D., passe par plusieurs étapes : déchiffrer les paroles des personnages, définir la situation de communication et donner l'interprétation en fonction de cette situation, comment l'acte de parole sera-t-il accompli par l'élève qui méconnaît tout cela ?

Comme il a été constaté, le jeu de mots dans la bande dessinée revêt une importance non négligeable dans l'effet comique, c'est une source de rire inépuisable où diverses formes de comique sont attestées, ceci est dû au refus voulu par l'auteur d'appliquer les règles et les normes qui régissent la langue ; cette ignorance des contraintes de l'usage de la

langue constitue elle-même un jeu dans la mesure où elle devient une libération des formes du langage ; car on le sait, comme il y a des univers de pensées différentes, et des styles de la langue différents, il y a des lecteurs différents.

La B.D., pensent les pédagogues, est une bienfaitrice « ceux qui l'aiment et la respectent dénoncent aujourd'hui les dangers de ses récupérations abusives, la seule attitude pédagogique possible est de tout faire pour que la bande dessinée reste, avant tout, un objet ludique, un objet de plaisir » (*Idem.*).

D'après l'exemple analysé, on a pu constater le rôle que joue ces mots sur le plan sémantique et parfois même sur le plan phonique (Manuel de 7^o A.E.F, p.96) ; d'ailleurs Ferdinand de Saussure l'a déjà affirmé lorsqu'il a dit que les mots aident les lecteurs à connaître dans une certaine mesure le système phonologique d'une époque voire même d'une langue étrangère ; bien plus, ils renseignent l'élève-apprenant sur la segmentation, c'est-à-dire la coupe syllabique du mot, et sur la syntaxe. Dès lors, la B.D. peut être considérée un corpus ludique susceptible d'une description pertinente, on lit dans l'ouvrage de Gisèle Tessier (*L'humour à l'école*, 1990, p.49) : « pour ceux qui savent bien lire, les jeux de mots peuvent s'intégrer dans des cadres textuels bien connus ».

Outre le jeu phonique et sémantique des mots, la B.D. se caractérise par une morphologie et une syntaxe provocatrice du gag humoristique. En effet, dans le manuel de 7^eA.E. F (p.57), on lit : « il a l'air sympa, ce nouveau prof de géographie. Bof ! » « Quelle grâce, fine... élégante » « superbe... Racée. » (*Ibid.*, p. 259). Dans le premier extrait de B.D., l'auteur emploie successivement les mots « sympa et prof » ; on assiste ici à ce qu'on appelle l'apocope dans la mesure où on a supprimé la dernière partie de l'adjectif « sympathique » et du nom « professeur » ; or, si le contexte linguistique n'exige pas cette suppression, on pourra comprendre qu'elle est voulue par l'auteur pour évoquer le rire : il veut minimiser la qualité voir la compétence de ce professeur ; l'adjectif qualificatif « nouveau », la location verbale « avoir l'air » et l'interjection « Bof ! » le confirment ; on peut dire aussi que l'emploi de ces mots incomplets relève du registre oral du français. Dans le second extrait, l'auteur exprime une exclamation tout en supprimant le nom sur

lequel porte cette dernière. Il laisse le souci au lecteur de le dégager. Il est donc possible d'utiliser le rire linguistique dans la classe de langue.

Jouer avec les « unités linguistiques » (F. De Saussure, *CLG*), c'est à la fois faire l'apprentissage de la langue et faire preuve de la maîtrise du système linguistique. Cependant, ce jeu qui figure dans les manuels des apprenants apparaît difficile à dégager (Cf, chapitre IV), ce qui revient à dire que l'utilisations ludique de la langue se trouve bloquée et par voie deux conséquences « la chaîne communicationnelle est coupé » (*Le Français dans le monde*, p.30), Widdowson (1981, p.187) n'a-t-il pas affirmé qu'un «tel modèle » de [la B.D.] est coupé de l'expérience personnelle de l'apprenant, il n'est pas étonnant que celui-ci ait des difficultés à l'acquérir ? ».

On peut dire, en définitive, qu'outre les six fonctions du langage citées par Jacobson, il en est bien d'autres par parmi lesquelles la fonction ludique est attestée clairement au niveau de la B.D. didactique. Ces jeux de mots sont une sorte d'initiation à la langue dans la mesure ou violer le code de la langue française ici pour rire ou pour faire rire, c'est faire preuve de la connaissance de ce code, et si la langue ouvre la porte à un univers autre que celui du rire, celui-ci ouvrira la porte lui-même à un objectif majeur longtemps désiré par les didacticiens contemporains, celui de la maîtrise de la langue dont l'atteinte demeure difficile moyennant la B.D. Parmi les marques du texte de la B.D., on trouve les onomatopées ; ces sons chargés d'une signification précise selon les contextes peuvent revêtir un caractère comique et humoristique.

Dans le manuel du 9^e A.E.F, on lit : « Oh là là ! ce qu'on s'ennuie ici ! Lot, houm ! tu dois mettre ta main devant ta bouche. Quand tu bailles poupette ! une mouche pourrait entrer dedans ! Ah là là, n'importe quoi, pourvu qu'il se passe quelque chose. » p. 292

Dans cet extrait de B.D., l'auteur use de l'onomatopée « houm ! », ce son signifier que la personne a envie de manger. Les mots « bailler », « poupette » combinés avec l'expression «n'importe quoi, pourvu qu'il se passe quelque chose » provoquent un éclatement de rire: cette « poupette » a tellement envie de manger qu'elle accepte même une mouche ; d'ailleurs, l'image provoque cette interprétation: la bouche de la « poupette » est largement ouverte ; à ce propos Alain Rey (1978, pp.

46-48) écrit: « cette restitution [du sens] chez le destinataire des petites agitations intimes [...] offre le goût de rire » ; autrement dit l'effort comique ne peut être saisie que si le sens des onomatopées et donc de tout le message est restitué par l'élève, car si l'auteur crée un univers propre à lui au moyen des sons et des mots, le lecteur est censé à son tour les recréer. On lit dans ledit ouvrage : « la suggestion des bruits et des voix signifiés par les règles d'une nouvelle écriture font appel à la liberté d'une création temporelle »⁶. C'est cette recréation qui pourrait être chargé d'un effet humoristique ; d'ailleurs, tout le miracle de la B.D. postule de sa banalité due à l'emploi systématique des « fouillis de langue et de signes librement aliénés » (*Ibid.*p.9) ; ce qui revient à dire que la bande dessinée est un moyen mis au service d'autrui, les élèves marocains non-natifs, ceux-ci s'approprient le sens qu'ils ont restitué, l'adverbe « librement » et l'adjectif « aliénés » confirment parfaitement cette idée.

Les onomatopées sont alors une façon de parler, de s'exprimer librement, c'est un code, parmi tant d'autres, générateur de la B.D., comme genre d'écriture, qui conditionne la compréhension du message, elles sont de ce fait un des éléments provocateurs du rire : «il s'agit encore et toujours de distraire » (*Ibid.*p.29), écrit Alain Rey dans le même ouvrage cité ; dès lors du caractère comique de la B.D. demeure prioritaire chez cet analyste de B.D. Mais si les onomatopées sont des signes d'un registre linguistique, comment l'élève pourra-t-il les appréhender alors qu'il ignore complètement la culture française ? Tel est donc l'un des problèmes posés par le texte de la B.D. étant donné que ce dernier fait appel à la culture. La B.D. est un « bon exemple de réification de la réalité sociale par les chiffres et la base d'interprétations présentées plus arbitraires et absurdes elles sont fondées en observation » (*Ibid.* p.89).

Outre les jeux de mots et les onomatopées, le rire dans la B.D. a révélé des noms et des surnoms donnés aux personnages. Ces noms ont un double effet rythmique et comique. On lit dans le manuel de 7^eA.E. F : « Ma PETITE COPINE NADINE, ELLE veut ETRE INFIRMIERE quand ELLE SERA grande » (Manuel de 7^e A.E.F, p .127.) « Donc on est COPAIN, D'accord ? ALORS, ECOUTE Mon PETIT LAPIN » (*Ibid.*p.148).

Dans le premier extrait, l'auteur emploie le nom «NADINE» qui, combiné avec «copine», donne à la phrase une couleur rythmique extraordinaire; il donne, en même temps, à l'élève-lecteur le goût et le plaisir de lire étant donné que ce dernier donne l'importance en premier lieu aux sonorités; de même pour «COPAINS» et «LAPINS», le jeu sur le rythme est dû dans ce cas à la paronymie: réaliser donne à son personnage le surnom⁷«LAPIN» pour signifier la douceur et la gentillesse: la fourrure du lapin est douce, l'auteur évoque ici la douceur comme trait physique de l'animal lapin pour signifier le même trait comme caractéristique moral de la personne à savoir le caractère doucereux de la relation. On peut parler ici d'une « transposition sémantique » (D. Jardon, p.54) c'est-à-dire sur donne à un mot le signifié d'un autre mot admettant que les deux signifiants présentent une analogie ; c'est dans ce sens d'ailleurs que Denise Jardon parle de « l'ambiguïté essentielle » (*Idem.*); celle-ci, dans toute conversation, permet au locuteur d'instaurer des mécanismes de compréhension, ces mécanismes sont assurés dans la B.D. par le jeu sur les noms. On peut dire de ce fait que l'auteur d'une bande dessinée veut créer « un terrain d'entente qui permet à l'un [le locuteur] d'exprimer éventuellement une parole [ironique, comique, ou autre] et à l'autre de décoder correctement [le message] » (*Ibid.*, p.87). C'est ce que Denise Jardon appelle « l'implication conversationnelle » ; or, un élève marocain non-natif est-il à même de dégager ce transfert sémantique qui peut être considéré, dans le discours de la B.D., comme un « arrière-fond ? » (*Idem.*).

Lorsque l'auteur de la bande dessinée attribue aux personnages fictifs qu'il crée les caractéristiques d'une personne, ne s'agit-il pas ici de ce qu'on appelle l'exagération qui, elle-même, provoque un effet comique irréfutable ? En effet, parmi les caractéristiques propres à l'écriture de la B.D., sur la relève la pratique de l'exagération. On peut prendre à titre d'exemples les extraits suivants : « [...] une craie en CAOUTCHOUC REMPLIE d'eau ! Très, très ingénieux, ET Drôle ... BROUM ! [...] « Du Papier de verre ! ... un Petit DEMON a collé Du papier de verre sur le Frottoir » « BAH ! Il faut bien rire un peu de temps en temps » (Manuel de 7^e A.E.F. p.5). « Il tombe de cordes ! C'est à peine si je vois la route » (Manuel de 9^e A.E.F. p.168).

Dans le premier extrait de B.D., l'exagération de l'incompatibilité sémantiques entre deux substantifs « craie et caoutchouc » ; un tel agencement est voulu par l'auteur pour évoquer le rire ; d'ailleurs, les adjectifs « ingénieux » et « drôle », de même que le verbe « rire » donne à la situation de communication tout son caractère comique. L'auteur, au lieu d'utiliser le mot juste qui est « chaux », a pratiqué une transposition sémantique pour obtenir un effet comique. Henri Bergson (1977, p.95) n'était-il pas juste sur ce point lors d'un report qu'« on obtiendra un effet comique en transposant l'expression naturelle d'une idée dans un autre ton ? ».

En outre, dans le second extrait, l'agencement du verbe «tomber» et du substantif «corde» semble contradictoire dans ce contexte: l'auteur veut dire que les gouttes d'eau violentes et abondantes, provoquant la chute de pluie, ressemblent à des cordes, on assiste ici à un emploi métaphorique, l'étalon de comparaison choisi par l'auteur à savoir la violence de la pluie donne au discours une force sémantique; il convient de signaler également que le mot «corde» n'est pas pris dans un sens propre d'où l'effet comique. Gisèle Tessier (*op.cit.*, p.51) a écrit à ce propos : « ces mini contradictions structurent fréquemment l'humour de la B.D. ».

D'après l'analyse de ces exemples, on peut conclure que le moteur du rire dans les planches de B.D. se définit comme étant le placage voire l'association de l'inhabituel (l'extraordinaire) et de l'habituel (l'ordinaire) ; On revient ici aux jeux avec les mots de la langue car «la langue n'est jamais que le support de ce qui fait rire » (*Le Français dans le monde*, p.28). Ce code devient une sorte de vecteur permettant à son usager, l'auteur de la B.D., d'associer entre le sérieux qui est la transmission du message et donc la communication et le ludique qui n'est autre que le rire par la langue.

Parmi les techniques d'écriture de la B.D., on relève également la répétition. Cette figure de style, outre son effet expressif inégalable, permet d'engendrer un grand rire. Dans l'extrait analysé antérieurement, l'auteur emploie la phrase suivante : « du papier du verre ! ... un petit démon a collé du papier du verre sur le frottoir ». La répétition du nom composé "papier de verre" montre, dans ce texte, que la brosse ne peut plus effacer ; c'est une allusion à la situation ridiculisant où se trouve le

professeur, ce qui provoque un éclatement de rire ; d'ailleurs, le son onomatopéique « KRRR ! » Le confirme parfaitement, Denise Jardon (*Op.cit.*, p.20) écrit à cet égard : « la répétition est un élément comique irréfutable ». On voit clairement le rôle capital que joue la répétition dans la B.D. Elle est considérée, écrit Jean Sareil (1984, p.40) comme l'une des règles esthétiques rigoureuses du genre.

Donc, jeux de mots, syntaxe coupée, usage abondant des onomatopées et des surnoms, pratique systématique de l'exagération et de la répétition, tels sont les éléments qui structurent l'humour dans la bande dessinée. Mais, si l'image et le texte forment un tout cohérent dans la bande dessinée, quelles sont donc les spécificités du code iconique qui, se conjuguant avec celles du texte, rend possible ce gag humoristique ?

On parle de plus en plus aujourd'hui de l'image dans le domaine du F.L.E. Car la communication majeure est audiovisuelle, communication au milieu de laquelle bon gré, mal gré, nous devons nous mouvoir. Si l'image est attrayante, quels sont alors les aspects ludiques qui font d'elle un outil didactique efficace selon les didacticiens ? Certes, la bande dessinée pratique une technique des couleurs particulières. En effet, dans les planches de B.D. qui figurent dans les manuels scolaires, on remarque une utilisation fréquente des couleurs foncées ; celles-ci permettent de situer le personnage sur le plan spécial et psychologique. L'exemple suivant confirme parfaitement cette idée. On lit dans le manuel de 9^e A.E.F (p.168) : « le pare-brise est si embué que je ne vois presque rien ». L'auteur a utilisé la couleur grise qui dénote les nuages et le noir qui connote l'inquiétude comme état psychique du personnage ; d'ailleurs, la locution conjonctive « si ... que » et la négation « ne ... rien » corrobore cette idée sur le plan syntaxique ; on remarque dès lors que la couleur ou le code chromatique devient un indice à la fois déictique et « poétique » (A. De la Croix et F. Andriat, 1992, p.45) qui fait parler l'image. Arnault de Lacroix et F. Andriat (1992, p.45) ne vérifient-ils pas justement ce qu'ils ont demandé que « si la couleur déictique aide l'image à dire ce qu'elle dit, la couleur poétique l'aide à en dire davantage ». Tout se passe comme si la couleur disposait, selon ces deux auteurs, d'une double facette expressive et esthétique, c'est ce que signifient respectivement les adjectifs esthétiques et poétiques ».

La couleur devient de ce fait un message qui, outre son aspect, attrayant et ludique qui accroché le regard du spectateur - l'élève en l'occurrence, est chargée d'une signification plus au moins implicite. On lit dans l'ouvrage précité : « [l'image permet de] maintenir le regard du spectateur à la surface (...) pour éveiller son esprit d'analyse ou faire pénétrer afin de le séduire. Telle est la question à laquelle il n'est pas possible de répondre innocemment, puisqu'en tous les cas, cela nécessite toute une conception de l'art, toute une vision du monde » (*Ibid.*) ; c'est dans ce sens qu'on peut parler de la profondeur des couleurs. Cette signification symbolique est, sans doute, dotée d'une double fonction symbolique et esthétique ; d'ailleurs, « une image étant souvent jugée belle à cause de sa portée symbolique » (*Ibid.*). Le lecteur d'une image - ici l'élève marocain non-natif - doit pénétrer le monde visible (ce qu'il voit) pour palper sa profondeur (comprendre le symbole) et donc accéder à l'implicite, telle est toute la mise en perspective de l'artiste qui « n'a d'autre mais que d'élever l'âme du spectateur vers une autre réalité invisible » (*Ibid.*) ; ce qui revient à dire que le lecteur « s'enfonce dans l'image, son regard est obligé de s'élever de la toile au symbole » (*Ibid.*) ; du visible à l'invisible, de l'explicite à l'implicite.

L'image est encore attrayante car elle met en œuvre les réactions mimées par les personnages, c'est ce que les personnages ne disent pas qui donne justement à l'image son aspect ludique voire même une liberté d'expression qui débouche sur une diversité d'interprétations. Le lecteur d'une image est un spectateur qui a eu du sens dans celle-ci ; une telle lecture varie selon les caractéristiques psychologiques de l'individu, car, comme on le sait, les images fonctionnent toujours comme des messages contextuels, elles sont le reflet d'une certaine réalité donnée représentée par des personnages. L'exemple suivant confirme cette idée.

Dans le manuel de 9^e A.E.F (p. 14), allumé : « la tête avant de la vider, il faut la remplir ».

Dans cette vignette, la jeune fille s'adresse à ses deux amies comme si elle voulait montrer sa vanité ; de ce fait, le personnage mime son caractère, elle fait preuve d'une supériorité envers les autres, ce qui provoque un éclatement de rire. On peut procéder à d'autres lectures de cette image car, écrit De Lacroix et Andria (p.14) « Il est

évidemment très difficile de parler de dénotation absolue en matière de bande dessinée ».

On vient de constater que l'image est une représentation vivante, c'est le reflet direct d'une civilisation qui fait appel *ipsosfacto* à l'aspect culturel de la langue ; or, celui-ci est méconnaissable pour les élèves marocains non -natifs de l'enseignement fondamental du second degré ; de même une langue n'est vivante avec sa culture.

On comprend dès lors que la culture est un facteur déterminant dans la compréhension du message iconique. Comment alors les élèves vont saisir le message procuré par la bande dessinée alors que celle-ci reste selon Fresnault Deruelle (1986, p.39) « un objet de civilisation ».

Cette ignorance du contexte culturel de la B.D. nous amène à dire que les lecteurs, les élèves en l'occurrence, rient sans savoir pourquoi ils rient. Comme si l'humour était spontané et non saisi. On lit dans la revue précitée : « la B.D. a bien représenté le cœur de la culture des années 70 en France et qu'elle subit exactement l'évolution de la culture branchée sur son époque » (*Ibid.*, p. 16). Dès lors, le problème de l'enseignement de la culture de la langue française par le biais de la B.D. a été soulevé, il est posé et n'est pas encore résolu.

Comme tout moyen de communication, la bande dessinée contribue, tant au moyen du texte qu'au moyen de l'image, à la transmission de messages qui sont, comme on vient de le voir, des faits de culture et non pas un reflet de nature. L'interprétation et la compréhension de ce message verbo-iconique ne reposent pas uniquement sur le texte verbal ou sur l'image, mais sur le discours tout entier pris comme un tout indissociable.

La B.D. contient deux composants : le texte et l'image. Chacun de ces éléments présente un certain nombre de caractéristiques qui se conjuguent pour donner à ce genre sa couleur ludique ; ceci rejoint ce que Eugène Dupréel dit : « vu dans ses éléments constitutifs, primitifs, permanents, inséparables, le rire est tout à la fois » (Denise Jardon, *Op.cit.* p.134).

Le discours de la B.D. renferme des traits textuels qui à la fois l'image mettent en vedette les techniques d'écriture du genre et engendrent un gag humoristique, tel que l'usage des onomatopées, l'exagération, les

répétitions tant au niveau du texte, le jeu de mots. De son côté, l'image accroche le regard de l'élève-lecteur non seulement par ses couleurs attirantes mais aussi par son côté culturel. Il s'agit d'un humour marqué à la fois par le graphisme, c'est-à-dire la valeur ou la fonction ludique des mots mis en place et par la représentation des personnages physiologiquement déformés, ou, ce qui est remarquable au niveau des extraits de B.D., c'est parfois l'image contredit ce que disent les mots; c'est-à-dire que le rire provoqué par l'image est traduit par des mots dont le sens apparaît apparemment au malheur des personnages, c'est dans ce sens qu'on peut parler de l'humour contrastif.

En effet, si l'humour est défini comme étant «un genre bien spécial de drôlerie, une manière tout intellectuelle de déclencher le rire » (M. Ragon, 1992, p.16), le contraste est une opposition frappante reposant sur la différence de caractéristiques ici entre le texte et l'image; ne peut-on pas dire que l'humour contrastif au niveau de la B.D. est le résultat d'une raillerie dont la clé n'est pas autre que la manifestation des personnages s'exerçant en sens contraire, de ce fait, si le locuteur place volontairement deux personnages: un grand maigre près d'un petit gros, c'est pour accentuer justement ce contraste. Un exemple pour éclaircir ceci : on lit dans le manuel de 7^eA.E. F (p.94) : « regarde le dessin, choisis un personnage et décris-le sans le montrer en employant les pronoms relatifs » qui, que « les camarades doivent reconnaître le personnage et donner son numéro ».

Cette consigne est donnée aux élèves à partir d'une image comportant les membres de la famille qui sont classés à côté de l'autre dans des positions différentes à la fois pour sensibiliser l'élève-lecteur au gag humoristique et aiguïser ses facultés expressives.

Cependant, la destinataire en elle-même est ambiguë. Tout d'abord, les personnages se ressemblent dans un cas et ils sont dissemblables dans d'autres ; ce qui revient à dire que leur choix n'est pas évident. Ensuite, les élèves ne sont pas en mesure d'écrire le portrait physique de ces personnages caricaturisés; en outre, le fait de déduire le personnage à partir de la description semble difficile de même que l'élève peut attribuer à un personnage souriant et content les traits de tristesse ou de morosité ; autrement dit, ce que l'image montre peut-être contredit par le texte voire le langage direct des personnages. Michel ragot disait qu'

« un public se trouvait donc prêt à accueillir des dessins plus difficiles dont les gags déclenchent souvent plus un rictus qu' Un rire [...] un rire crispé » (M. Ragon, 1992, p.117).

On comprend dès lors que les élèves-apprenants aperçoivent l'humour à partir de la contraction définie par le geste surtout du visage, quoique ce gag soit parfois agaçant et irritant; ce qui revient à dire que le rire n'est pas toujours amusant, mais il peut être désagréable, il devient par là même un burlesque farfelu où les personnages sont coincés dans un univers de plaisanterie dominé par le souci de rechercher une réalité détournée; : c'est un rire réactionnaire et donc incompréhensif et moqueur. Les personnages, à trop vouloir faire rire, se mettent dans des situations autrement que celles réellement attestées ; autrement dit, leur "être" ne coïncide pas avec leur « paraître » ; car il ne faut pas oublier que les détours ou les masques "font partie de l'accessoire comique" (*Op.cit.*)« : les personnages dévoilent leur personnalité réelle pour une intention comique et parfois ridiculisant. Un exemple pour éclaircir cette idée : Dans le manuel de 8^e A.E.F p 168, on lit : « que penses-tu de mon coup de pinceau, hein ? » « Formidable » « à mon avis tu joues faux »

Dans cet extrait, L'humour est particulièrement contrastif : l'artiste, tout en demandant l'opinion de son ami, attend de lui une réponse favorable, ou, celui-ci une intention moqueuse comme le montre l'adjectif dont la valeur est péjorative; de son côté, l'adjectif "formidable" n'est pas pris dans son sens littéral, mais il signifie plutôt "terrible"; de ce fait, c'est le non-dit qui provoque le rire; l'humour décrit de la confrontation sémantique des deux adjectifs opposés: Il s'agit pour le locuteur, (ici l'artiste) d'une opinion favorable et pour l'interlocuteur d'un avis défavorable ce qui attend l'artiste l'«attendu» est tout à fait le contraire de ce que dit l'autre «l'inattendu». Ce jeu entre l'attendu et l'imprévu donne à la situation comique son caractère opaque. Michel Ragon (*Op. cit.* p.12) écrit à ce propos : « ce qui cause le rire, en fait, c'est surtout l'inattendu, le surprenant, l'extraordinaire ». Parler de l'opacité au niveau de l'humour dans la B.D., c'est faire appel peu ou prou à un genre d'écrit impénétrable pour les apprenants en situation d'apprentissage; l'humour devient dans ce cas «un genre bien spécial de drôlerie, une manière tout intellectuel de déclencher le rire »

(*Ibid.* p16), devant lequel le public-cible reste indifférent car, en fait, on ne rit pas dans la B.D. à partir de ce que disent les personnages, mais plutôt du rapport établi par le lecteur entre la compréhension de l'énoncé et ses interprétations; on rejoint ici le point de vue de Freud pour qui l'humour «est non seulement libérateur mais sublime et élevé» (Michel, *Op. cit.*, p.113); en termes voisins, le discours risible de la B.D. est ému, médiatement ou immédiatement, par les présents brefs et percutants; c'est-à-dire à caractère justificatif dont la grandeur esthétique et intellectuelle est définie par la vulgarité de l'ensemble des éléments intrinsèques au comique tant au niveau du texte qu'au niveau de l'image; ou, comment l'élève marocain non-natif peut-il réagir devant cette situation périlleuse et scabreuse? Comment à plus fortes raisons pourrait-il dégager les gags humoristiques explosifs au niveau des extraits de B.D. alors que le langage de tels personnages déformés et ahuris lui est incompréhensible? « L'animal reprend son autonomie et il est en soi un motif de gag » (*Op. cit.* p.12) avec leur taille petite, leur nez long et leur style d'habillement exceptionnel; ils sont perdus, certes, dans un espace immense de réflexion pour ménager la surprise ou le gag qu'ils ont tendance à accomplir.

On vient de voir donc combien le ridicule de l'espèce humaine serait un motif tonifiant qui fortifie la valeur ou la fonction ludique au niveau de la B.D. humoristique. Ragon écrit à cet égard : on ne rit souvent que de ce qui abaisse les autres, que de ce qui les humilie » ; c'est-à-dire, le rire est le résultat de l'ensemble des gestes et des manières qui font perdre au personnage sa dignité et la rabaisse aux yeux des lecteurs. Tout se passe comme si l'humour était présenté comme une arme de défense ou de lutte pour des personnages dont l'infirmité physique se répercute sur leur langage imperfectionné au niveau linguistique mais perfectionné au niveau du fonctionnement de l'humour; certes, la structure grammaticale de l'énoncé de la B.D. incite le lecteur-élève à mieux réfléchir sur les mécanismes du rire pour formuler sa propre compréhension du gag et approfondir l'idée émise par l'auteur, il s'agit en fait de lire pour rire, ces deux actions sont en symbiose du fait que leur association fait que l'un tire profit de l'autre les gestes et les paroles des personnages; de ce fait, la lecture dans ce sens humoristique devient un processus d'appropriation et de rétention qui semble différent par rapport aux acquis des apprenants tant que l'ensemble des

hypothèses émises par l'auteur autorisant une exploration du contexte discursif qui, à son tour, monopoliser l'intelligibilité du texte; cependant, celui-ci est souvent difficile à saisir par les apprenants. La question qui s'impose ici est la suivante : pourquoi les élèves apprenants sont-ils conscients de l'ambiguïté du langage comique de la B.D. ? Celle-ci est-elle située au niveau des séquences de mots et donc de l'énoncé ? Pour répondre à cette question, il fallait étudier un point fondamental à savoir l'abîme profonde qui existe entre le souci du comique entant que la visée discursive et le souci de communiquer en français langue étrangère car si l'acte de faire rire ne donne pas le sens immédiatement et sans ambiguïté; celui de communiquer exige aussi des facultés énormes de la partie de l'élève: on ne comprend pas le gag humoristique en codant les mots mais en y mettant du sens, voilà une autre raison pour laquelle on peut difficilement prétendre que la portée sémantique de l'énoncé est déagée à partir d'une vision profonde des éléments de celui-ci. De toute évidence rire et communiquer sont interdépendants dans la mesure où l'acte de rire présuppose la connaissance voire la saisie de l'information avancée par l'auteur ; comme si l'énoncé de la B.D. était distribué en deux parties à la fois différentes et complémentaires à savoir la valeur sémantique relative au sens de l'énoncé et la portée de ce sens à savoir la fonction ludique. Il s'agit au fond de la manière d'organiser les mots envisagés. Smith (*Op. cit.* p.48) écrit à ce propos: «de toute évidence, on ne produit pas des mots au hasard, tout mot qu'on prononce une nécessité ou une raison, liée, en partie, à l'intention qu'on met en œuvre et la langue qu'on veut utiliser pour ce faire»; autrement dit, le choix des mots est opéré en fonction de leur valeur dans l'énoncé, ils ne sont pas choisis arbitrairement; de plus, le code linguistique est au service de cet objectif: ou, comment l'élève marocain non natif en situation d'apprentissage pourrait-il utiliser l'ensemble de critères fonctionnels lors de la lecture pragmatique de l'extrait de B.D. ? ; on peut parler ici de ce que Smith appelle «le sous-estime de l'apprentissage»: l'apprenant devant cette situation où il n'a rien à comprendre échappe à toute tentative de réflexion sur le discours; dans ce cas «apprendre, c'est battre avec un manuel ou une batterie d'exercices » (F. Smith, p.79) ; l'apprenant ne reste plus dans le cadre de la finalité de l'enseignement qui est "apprendre à communiquer" mais, il se dévie et par là même

perd pied dans un système enseigne mental où l'efficacité est tributaire de la convenance des contenus aux contenus niveaux des apprenants. Ceci dit, nous avons dit que l'humour dans la B.D. dépend d'un ensemble de traits grammaticaux et sémantiques qui définissent les contraintes du déchiffrement et d'interprétation du gag, qui permettent à l'enfant d'acquérir la plus grande familiarité avec ce genre langagier qui contient une richesse syntaxique et pragmatique inégalables au niveau de la B.D., L'humour dans la B.D. devient un contenu implicite à deviner dans la mesure où le discours dispose de données linguistiques et énonciatives précises permettant de connaître le sens ; le lecteur est censé consciemment ou inconsciemment joindre le texte à l'image pour garder la fidélité sémantique et donc manifester son attachement constant au sens du message. Cependant, pour l'apprenant marocain, la B.D. est un outil qui fait peur, il n'ose pas encore utiliser par méconnaissance de ses possibilités langagières complexes. Ou, comment cet outil pédagogique peut être un support de transmission alors que son tissu discursif contient des modes d'expression variés et quotidiens ? Autrement dit, ce support conserve la densité d'un message qui reste inaccessible par les apprenants à ce niveau élémentaire : dans la B.D., l'auteur exprime un maximum d'idées dans un minimum de paroles ; ce qui réduit diminue sa parcelle de créativité et augmente sa passivité concernant toute tentative d'interprétation. Il arrive Hélas ! Que les extraits du discours au niveau de la B.D. soient combinés, certes, à une certaine subjectivité : ainsi par exemple, l'auteur de la B.D. humoristique peut dénoncer, bafouer, ou soutenir certains phénomènes sociaux, dans ce cas, le discours joue un rôle purement social, et donc il fait intervenir toute une culture ; de ce fait, comment l'élève pourrait-il « suivre le sens du locuteur » (F. Smith, p.79) pour appliquer à déchiffrer le sens ? Celui-ci ne devient-il pas le dernier de ses soucis ? Il devient un pont qu'il ne peut franchir ; autrement dit, comprendre et produire se réduisent à leur plus bas degré ; comme si l'étrangeté de la situation de communication attestée dans la B.D. a rencontré l'apprenant marocain dans le dilemme ou l'alternative entre un support de civilisation difficile à décoder et un objectif à atteindre en fonction de l'exploitation de cet outil. Comme il a été mentionné antérieurement, le gag humoristique perd de sa valeur énonciative s'il n'est pas bien compris par l'élève, Il est d'ailleurs le champ de réflexion

chez l'élève-lecteur et diminue sa parcelle de créativité et augmente sa passivité concernant toute tentative d'interprétation.

Il arrive Hélas ! Que les extraits du discours au niveau de la B.D. soient combinés, certes, à une certaine subjectivité : ainsi par exemple, l'auteur de la B.D. humoristique peut dénoncer, bafouer, ou soutenir certains phénomènes sociaux, dans ce cas, le discours joue un rôle purement social, et donc il fait intervenir toute une culture ; de ce fait, comment l'élève pourrait-il « suivre le sens du locuteur » pour appliquer à déchiffrer le sens ? Celui-ci ne devient-il pas le dernier de ses soucis ? Il devient un pont qu'il ne peut franchir ; autrement dit, comprendre et produire se réduisent à leur plus bas degré ; comme si l'étrangeté de la situation de communication attestée dans la B.D. a rencontré l'apprenant marocain dans le dilemme ou l'alternative entre un support de civilisation difficile à décoder et un objectif à atteindre en fonction de l'exploitation de cet outil. Comme il a été mentionné antérieurement, le gag humoristique perd de sa valeur énonciative s'il n'est pas bien compris par l'élève, comme si l'auteur de la B.D. « provoquait par un gag gratuit, le rire pour le rire » (M. Ranson, p.16) comme si le rire était accordé par complaisance du locuteur, il ne repose sur aucun fondement et du coup il est injustifié et absurde; ce qui revient à dire que cet acte est personnel; c'est ce que signifie l'adjectif "gratuit": "Rire" n'est plus un acte de parole qui a une fonction ludique mais il devient une façon d'exprimer un point de vue abstraction faite de tout contexte énoncé; dans ce cas, le rire est compris dans son sens apparent à savoir la présentation des personnages, leur situation ridiculisant et leur aspect déformé résultant de toutes sortes de grimaces accomplies à travers les gestes; il n'est pas pris dans son sens profond, c'est-à-dire comme un acte de parole où toutes les composantes de la situation de communication y sont incluses directement ou indirectement pour donner lieu à une analyse pragmatique car en fait, ce n'est que la situation qui détermine la lecture; celle-ci reste tributaire de tous les efforts des lecteurs-apprenants qui devraient donner une interprétation juste et donc conforme aux données d'exposition attestées tant au niveau de l'image qu'au niveau du texte. Il est à noter également que l'humour dans la. est populaire et trivial dans le sens où il manque de raffinement au niveau de la construction des demandes, mais, il est bien tissé sur le plan énonciatif tant que la

cohérence interne du discours, marqué par la spécialisation des mots, la condensation syntaxique, contribuer ipso facto à une inférence provoquant la formulation des hypothèses possibles sur le contenu; or, est-ce que l'élève marocain non natif est en mesure de maîtriser ces procédures pertinentes d'un discours étranger par rapport à leur culture? Cette question nous conduit à affirmer que les outils pédagogiques, en faute de leur richesse discursive, ne sont pas adaptés au public-cible et donc à la situation d'enseignement qui exige la saisie et la tenue des données linguistiques pour que le cursus d'apprentissage suive une bonne démarche; de même qu'il ne faut pas oublier que «des documents de vulgarisation exigeant généralement une compétence linguistique plus poussée» (J.C Beacco et D. Lehmann, 1990, p.139); surtout il s'agit des apprenants débutants dans leur apprentissage et dotés par là des connaissances

Assez limitée en langue étrangère ; dans ce cas, le support B.D., quoiqu'il soit humoristique, il n'est pas séduisant et son utilisation risque par-là d'anticiper sur les connaissances des élèves ; de ce fait, dans quelle (s) mesure (s) la B.D. demeure « un texte à organisation discursive très nette ? » (*Ibid*,p.153).

Cette question est une véritable remise en hypothèse des enjeux discursifs dont la B.D. fait preuve ainsi que des besoins langagiers des apprenants marocains ; ce qui revient à dire qu'il s'agit d'une carence méthodologique qui occupe le devant de la scène de la didactique des langues étrangères et où les apprenants constituant le terrain exemplaire. Ceci dit, il est clair en effet que la maîtrise de la compétence communicative ajoutée la B.D. est liée aux utilisations que l'apprenant compte faire de sa compétence linguistique; c'est pour cela d'ailleurs que «la pertinence de l'acte pédagogique par rapport à un public perçu et désigné comme culturellement différent fait partie des questions d'actualité» (*Ibid*,p.153), car si on admet que l'apprenant, sujet actif de son appropriation communicative, rencontre des obstacles infranchissables pour lire et comprendre la B.D., comment il sera à même de dégager la portée humoristique de l'énoncé représenté par un espace langagier étendu et des tactiques d'une langue spécialisée. on relève ici une remarque fort pertinente: admettant que la B.D. a un code linguistique différent des autres écrits français et donc spécialisé, elle est

adressée à un public scolaire caractérisé par son homogénéité; ce qui explique que le même niveau d'analyse communicative présenté par le support est l'affaire d'apprenants de niveaux scolaires différents et de milieux divers; ce qui enrichit encore plus la problématique et rend compte de des besoins langagiers qui, avant, étaient «renvoyés au placard» (Beacco, *Op.cit.*, p.81) la diversité fort importante entre la qualité du support et la quantité»⁸ des performances langagières des apprenants à savoir leur savoir-faire communicatif ainsi que leurs attitudes et motivations à l'égard de la langue cible; celles-ci touchent directement à la manipulation explicite du français langue étrangère. Quelles seront alors les réactions de l'élève marocain non natif face à une langue conçue comme étant «[le] produit d'une autre matrice culturelle» (*Ibid.*,p.20) évidemment, ils sont classés dans une situation réelle de communication qui se révèle particulièrement difficile pour ne pas dire catastrophique, communication centrée sur l'interaction et un type d'analyse pragmatique cernant de près de la dynamique du langage, prenant pour point de départ d'échange communicatif dans un contexte culturel et dans une valeur énonciative pour ces données de civilisation; ceci suppose chez l'élève-apprenant analyste une certaine connaissance des enjeux de la situation et donc de l'arrière-plan du discours. Beacco (*Op. cit.* p.47) écrit à ce propos : « les actes de langage sont exposés par des rapports de pouvoir et de savoir » il s'agit respectivement des capacités communicatives de l'apprenant-lecteur voire de sa responsabilité face au discours et des connaissances linguistiques et Culturelles que cache le discours de la B.D. et donc les différentes valeurs communicatives.

Nous avons confirmé antérieurement que la Bande dessinée est un outil pédagogique parmi tant d'autres qui permettait une double communication verbale et non verbale, communication qualifiée de complémentaire, De Lacroix et Andriat (*Op. cit.* p.1) n'étaient-ils pas justes sur ce point lorsqu'ils ont affirmé expressément que « l'écriture et le dessin fusionnent au point d'échange parfois leur valeur et organisant aussi un espace magique où s'affirmerait l'illusion du son et du mouvement ». Cet aspect communicatif de la B.D. ne présente-t-il pas un grand intérêt dans l'enseignement du FLE ? Ce sera le propos du second volet de ce chapitre.

2. La communication verbale et non verbale

Le projet de l'école élémentaire au Maroc en général et l'approche méthodologique en particulier est l'élève marocain non natif à communiquer en langue étrangère, la langue française ; ou, cette finalité tracée au départ aussi bien par les didacticiens que par les pédagogues, entre autres concepteurs des manuels scolaires, exige un choix rigoureux des outils pédagogiques qui stimulent cette communication et la rend de plus en plus efficace.

Depuis la parution du livre d'Antoine Roux en 1970 (*La B.D. peut être éducative ?* 1977, Paris Ed. De l'école), la B.D.a envahi notre système éducatif, l'école, vu les aspects didactiques qu'elle renferme.

En effet, ce support audiovisuel est doublement communicatif diffusé permet à ses utilisateurs, les élèves, de communiquer verbalement au moyen du texte, et non verbalement par le biais de l'image. Si la communication provient de ces deux éléments complémentaires, le texte et l'image, quels seront- donc les éléments déclencheurs de cette « chaîne communicationnelle » tant au niveau du verbal qu'au niveau du non-verbal ?

2.1. La Communication verbale

Certes, le texte de la B.D. présente une panoplie de procédés communicatifs. Tout sert à pratiquer la langue française en situation. Les sons onomatopéiques, les mots, les phrases permettent à l'élève d'agir verbalement soit pour s'affirmer vis-à-vis d'autrui et donc réaliser un acte de parole, soit pour établir un contact avec autrui, c'est-à-dire maintenir la chaîne communicationnelle. L'exemple suivant montre ceci : « Ha ! Ha ! Ha ! On lit des petits Mickeys, c'est plus amusant que de faire des devoirs. Hein ? Ha ! Ha ! HA ! Sacré » (*Manuel de 7^e A.E.F.*, p.87).

Dans cet extrait, le locuteur, (ici le père) veut inciter l'interlocuteur (ses fils) à voir le match au lieu de faire les devoirs; Cette affirmation est attestée aussi bien au niveau de l'emploi du superlatif «de plus» et des mots choisis: les adjectifs valorisants «amusant et sacré» au niveau de la répétition successive du son «Ha!», qui dénote l'attrance; on peut

parler dans ce cas de la communication en action et par voie de conséquence de l'implication effective du locuteur dans son discours; de même que le fait d'influencer, agir sur une personne provoque une réaction interchangeable, et c'est justement ce va et viens d'actions qui permet d'attribuer entre les personnes en communication un réseau d'interactions.

En outre, le langage de la B.D. relève du registre oral et du coup, il donne lieu à une communication orale ; celle-ci est définie par René Richeterich et Nicolas Scherer (1975, p.2) comme : « Un moyen dont dispose une personne pour influencer une ou plusieurs personnes ou pour modifier une situation en vue de réaliser consciemment ou non, certaines intentions ».

Si on part de cette situation, on pourra dire que l'acte de communication est complètement réalisé : on y trouve le locuteur, l'interlocuteur, la situation de communication et la fonction prédominante de l'acte de parole. Ainsi, par exemple, le père dans l'extrait précité veut « influencer » ses fils pour voir le match. Il veut à la fois réaliser son intention et accomplir la fonction de son acte de parole qui est ici la persuasion. On peut dire de ce fait que les plans choisis pour des finalités didactiques offrent une unité d'analyse qui permet de mieux rendre compte du fonctionnement de la langue en tant que trésor social, qu'une pratique quotidienne à en croire Saussure et non pas en tant qu'une gamme d'unités linguistiques disposées les unes à côté des autres.

Si le texte de la B.D. est un langage situé, il se présente sous forme d'un processus dynamique dans lequel émetteur et récepteur, compte-tenu de leurs compétences linguistiques et culturelles, pratiquent respectivement l'encodage et le décodage ; Cet aspect didactique du texte de la B.D. est très important et peut être considéré comme le pivot de la communication. Alain Boissinot et Martine Lasserre (1989, p.18) étaient justes sur ce point d'attente ont demandé que « dans la réalité, la communication ne se laisse pas aussi l'album ramener à des schémas théoriques, car elle a rencontré en présence des individus réels engagés dans une situation concrète et dynamique ». Ainsi, une phrase peut-elle avoir plusieurs interprétations selon la vision de l'interlocuteur-élève et selon aussi sa maîtrise de la culture française ; ce qui revient à dire que

le décodage diffère d'un locuteur à un autre, pour un seul énoncé, on peut faire plusieurs lectures comme le montre l'exemple suivant : On lit dans le manuel de 7^eA.E. F, (p.67) : « Oh ! Là, je suis perdu ..., je vais demander mon chemin à ce monsieur ». Dans cet énoncé, le mot « perdre » employé avec l'auxiliaire « être », et le nom « chemin » présente une certaine ambiguïté, car le locuteur soit il est perdu et ne connaît pas la route, il la demande, soit il est perturbé ou, l'élève marocain non-natif n'est à même de dégager que l'interprétation superficielle qui est le chemin de la route, il méconnaît celle que « le lecteur-spectateur improvise [...] à partir de ses connaissances » (T. Lancien, p .38), en d'autres termes, l'implicite discursif.

Parmi les aspects didactiques du texte de la B.D., on peut relever l'implicite des admises ; cet intérêt d'exploitation pédagogique est attesté au niveau des sous-entendus du discours. L'extrait suivant en est l'exemple le plus en vue.

On lit dans de manuel de 9^e A.E.F, p 89 « Il est souhaitable que les gens veuillent avoir trois enfants « trois, mais, c'est trop peu, il faut que chaque famille en ait au moins cinq » » Hé ! Hé ! Il se peut que nous aussi, nous en avons une troisième ». Dans cet extrait, le locuteur « le mari » veut dire à son interlocuteur «sa femme » que trois enfants sont trop nombreux pour une famille, il a affirmé le grand nombre pour signifier le petit nombre ; d'ailleurs, la réplique de la femme est très significative : « le fait d'ajouter un troisième enfant est difficile pour eux ». On comprend dès lors que le texte de la B.D. est un discours maniable qui exige certaines compétences concernant sa manipulation de voiture, la capacité de comprendre un discours est lié à celle de manier voire de jouer avec les formes de la langue. Autrement dit, la langue est une sorte de matériau qu'il faut savoir utiliser à bon escient; c'est là où réside le problème pour les non-natifs; car, si le texte de la B.D., qui est une voie pour apprendre le français langue étrangère, présente un problème de décodage, comment «l'apprentissage de [cette] langue étrangère semble être facilité par la mise en œuvre d'une démarche pédagogique systématique» (*Le Français dans le monde*, n°141, p.19) surtout qu'on est en face des milieux sociaux différents, des élèves différents et par voie de conséquences des niveaux différents? Dans ce cas, le discours de la B.D. reste pour ces lecteurs « Un contenu

révisionnel » (J. Bruno Renaud, 1986, p.97) à jamais maîtrisé. Cette ambiguïté au niveau de l'interprétation des études nous amène à dire que le texte de la B.D. devient un obstacle qui bâcle l'apprentissage de la langue étrangère. Tout se passe comme si la langue étrangère était apprise à un étranger et non pas à un marocain, comme si l'objet qui était la langue n'est pas ajusté à son utilisateur qui est l'élève marocain non natif.

Parmi les procédés d'écriture de la B.D., il y a les onomatopées. Celles-ci peuvent présenter des vertus pédagogiques non négligeables. Cependant, on ne peut pas les étudier sans tenir compte des signes de ponctuation qui les accompagnent et qui sont le point d'interrogation, le point d'exclamation et les trois points de suspension. Certes, les sons onomatopéiques, outre leur aspect ludique, présentent une signification et un effet de sens fort important. On peut prendre à titre d'exemples l'extrait suivant : « AiE ! AiE ! AiE ! AiE ! AiE !! ... à quelques secondes de la fin du match, l'Arbitre siffle un « penalty » contre nous, c'est inouï Mesdames et Messieurs. Non, NN « Attention, le joueur s'avance. Nous sommes éliminés de la coupe ! Ah ! LALA, Quel Malheur ! Quel Malheur. Bon Hou ! GRRAAH ! ». Dans cet extrait, l'auteur utilise quatre sons onomatopéiques porteurs de significations différentes. En effet, le son « AIE ! » Représailles quatre fois exprime le regret du spectateur du match « le père » ; d'ailleurs, les expressions « inouï, à quelques secondes de la fin du match » le démontrent. Le bruit « Non NN » Exprime, de son côté, le refus du personnage de la perte du match. En outre, les onomatopées « Ah lala ! » « Boubou et GRRAAH »

Dénotent l'état d'âme ou le psychique du père qui, déçu d'avoir perdu le match, fait état d'un malaise inexplicable, Le substantif « Malheur » doublement employé confirme parfaitement ceci. Il est à noter également que les points d'exclamation et de suspension renforcent le sens ou la portée sémantique des onomatopées : dans cet exemple, les points d'exclamation sont expliqués par le fait que le personnage est surpris de la perte du match ; voiture au début, le père dit : « Vite ! Le reportage en direct de la demi-finale de la coupe d'Europe. Je sens qu'on va se qualifier » ; de même que les points de suspension descendus, à juste titre, le degré de malaise ou de malheur éprouvé par

le père, La grosseur des lettres est significative. On peut dire de ce fait que les deux signes de ponctuations, les points d'exclamation et de suspension sont complémentaires, ils fédèrent pour accomplir l'effet de sens du message encodé par le locuteur.

On comprend dès lors que les onomatopées sont classées selon le genre de bruit qu'expriment, et ceci est justifié par le fait qu'on peut substituer au bruit le nom ou le verbe doit être utilisé. La bande dessinée se caractérise également par une écriture qui présente une déviation par rapport aux normes de l'orthographe du français ; ce code orthographique, attesté au niveau du texte de la B.D., offre des intérêts pédagogiques forts importants et par voie de conséquence permet une communication bien spécifique. En effet, dans l'exemple analysé antérieurement, on remarque un emploi fréquent sinon une abondance des majuscules ; un tel usage montre, bel et bien, la déviation au niveau orthographique. Dans cet exemple, tous les mots sont écrits en majuscules : « Vite, Le reportage en Direct DE LA Demi-Finale DE LA Coupe d'Europe, Je sens qu'on Va se Qualifier » ; cette écriture n'est pas un fait du hasard ; au contraire, l'auteur veut montrer l'importance du match : les grosses lettres signifiantes le grand intérêt ; ainsi peut-par exemple sensibiliser les apprenants à ce code orthographique et sa signification dans le discours. Cependant, est-ce que les élèves marocains non-natifs ont mis sur une affaire sont les mêmes, et corollairement, est-ce que ce type d'exploitation est généralisable ? La question est, et restera posée⁹; de même que l'emploi successif des majuscules montre la segmentation de la phrase dont les mots sont disposés d'une manière spontanée, ce qui pose problème pour les étrangers qui ont inculqué la règle suivante : « on use la majuscule au début de la phrase » ‘ ; ce qui revient à dire que l'orthographe de la B.D. présente une certaine nouveauté pour eux. Aujourd'hui, en France, des travaux se font sur la réforme de l'orthographe par Christel Jacket et Blanche Benveniste et d'autres spécialistes La B.D. permet une communication verbale qui s'avère en même temps efficace et délicate: efficace dans la mesure où le texte renferme des caractéristiques qui relèvent de la langue française telle qu'elle est parlée et utilisée par les natifs; et délicate du fait que son apprentissage pour les non-natifs présente un certain nombre de problèmes relatifs surtout à l'ambiguïté textuelle et donc au décodage

du message; car si le discours de la B.D. est un énoncé situé et contextualisé, il se doit des différences linguistiques et stylistiques constituant un obstacle inévitable pour les apprenants-étrangers tels que les interjections y compris les signes de ponctuation, et le code orthographique. Outre la communication verbale, la B.D. permet, par le biais de l'image, un échange communicatif extrêmement important lequel donne au texte toute sa vigueur voire sa valeur expressive qui est parfois difficile à comprendre. On lit dans « Textes et discours non-littéraires » (CF. J. Peyrouet et L. Porcher, 1997, p.28) : « l'image et le texte s'y fondent l'un dans l'autre, donnant des signes globaux difficilement analysables qui exercent leur pouvoir manipulateurs ». L'image permet elle-même une communication non verbale, elle inclut des aspects qui tolèrent la transmission du message, des aspects pertinents aussi bien de la culture que de la réalité française.

2.2. La communication non verbale

De nos jours, l'image devient un véhicule principal de communication où l'élève peut évoluer avec aisance, confirment les didacticiens contemporains. L'image est partout, elle est aussi à l'école et pénètre les manuels scolaires de l'enseignement fondamental du second degré. Elle est considérée, à en croire Yveline Baticle (1986, p.12), une sorte de « galaxie » qui porte les regards et les intentions aussi bien de ses observateurs que de ses analystes d'où d'ailleurs son importance dans le circuit communicatif et donc dans la transmission des messages. On lit dans l'ouvrage cité antérieurement (p.13) : « [L'] image est [...] un support merveilleux, un enrichissement qui multiplie les moyens de communication entre les individus en même temps qu'une aide considérable à l'acquisition d'un savoir ». On comprend dès lors que l'image permet une diversité

D'échanges communicatifs, c'est une voie pour apprendre une langue, ici la langue française.

Si l'inclusion de l'image dans l'apprentissage de la langue française est une nécessité, dites les didacticiens, quelles-seront alors les spécificités qui se trouvent à la base de cette intégration ?

Certes, l'image a des pouvoirs communicatifs multiples. D'abord, on relève sa référence essentiellement culturelle, c'est-à-dire qu' 'elle serre

toujours à une société déterminée avec ses habitudes, son idéologie et sa perception du monde extérieur voire ce qui se passe entre les gens d'une même communauté linguistique; c'est pourquoi l'image reste «un fait de culture et non pas un reflet de la nature» (T. Lancien, p.35) ; autrement dit, la compréhension d'un message iconique exige la maîtrise de la compétence culturelle, ou, l'élève marocain non-natif, qui méconnaît cet aspect, comment pourrait-il décoder une image et donc recevoir sa signification? On peut prendre à titre d'exemples l'extrait suivant « : dans cette planche, on assiste à un fait historique ; il s'agit de la veuve qui s'explode dans la ville de Pompéi, cet événement historique a eu lieu pendant longtemps d'habitations ; de ce fait, le style d'habillement des personnages et le genre sont significatifs. Tout se passe comme si on enseignait une langue en dehors de son «espace référentiel» (Manuel de 7^e A.E.F,p.115), comme si l'image n'était plus une représentation vivante, un reflet direct d'une civilisation qu'il fallait comprendre avant d'en faire Thierry Lancien écrit à cet égard: «enseigner une langue hors de son environnement culturel, c'est en faire une langue mortelle et non pas morte tant on sait combien un cours de latin ou de Grec peut devenir vivant dès lors qu' «il est envisagé au ceux des croyances et des philosophies » (T. Lancien, *Idem.*).

L'image est un moyen de communication qui offre un sens à tout le monde, elle apporte des informations nombreuses vues sur la polysémie : il y a autant de lectures et d'interprétations que d'images ; cette polysémie, malgré sa portée communicative, pose la montre des problèmes pour les élèves marocains non-natifs. L'exemple suivant (L'image prise du manuel de 7^e A.E.F. p. 82) parfaitement. Dans cette image, le personnage, Leila, met sa main sur son visage. Ce geste est doublement interprétable : il signifie soit que la personne est mal à l'aise, soit qu'elle pense à son problème. Donc, si on demande aux élèves de décrire cette image, de l'analyser et de l'interpréter, on provoquera un « flot de parole » (T. Lancien, *Idem.*) qui pourrait aboutir à un échec pédagogique, échec dû au non-dit pour reprendre l'expression de Voltaire, de l'image ou de sa portée symbolique. On lit dans la revue précitée : « lire une image, ce n'est donc pas se satisfaire de sa seule visibilité, mais c'est aussi interroger sa lisibilité et ses dimensions symboliques qui permettent de l'interpréter » (*Idem.*).

On peut donc dire que l'aspect culturel, en faute de sa portée communicative, présente un obstacle pour les non-natifs, obstacle qui pourrait dans certains cas, rater la pratique pédagogique.

Parler de communication non verbale au niveau de la bande dessinée, c'est évoquer les spécificités du code iconique ainsi que ses finalités communicatives. En effet, l'image de la B.D. se caractérise par l'emploi fréquent de la gestualité. Certes, les gestes restent, à en croire Gèneviève Cabris (1989, p.9), des « mots jokers », c'est à dire qu'ils peuvent remplacer n'importe quel mot dans le contexte où ils sont employés ; autrement dit, le geste devient un remplaçant du mot ; ce qui revient à dire que les deux marchent de pair, l'un ne peut fonctionner sans l'autre, ils sont en relation dialectique. Si l'image fait appel à la culture, et si les gestes en sont une partie intégrée, ils demeurent également le reflet direct de la société et du coup, ils constituent ont un problème pour les décodeurs du message iconique, les élèves en l'occurrence. Allumé dans l'ouvrage précité : « un geste exprime (traduit, révélé, contient) une appartenance moyenne des mots, il le dit par le biais d'un geste qui reste aussi polysémique. L'exemple suivant est significatif à ce propos (Manuel de 9^e A.E.F. p. 260).

Dans cette image, le geste des mains accomplies par cette femme peut signifier : soit la peur ; le bébé a un mal, soit l'admiration relative à la beauté et au charme du petit enfant ; il s'agit de deux interprétations opposées. On voit dès lors que le geste n'est interprétable que dans une situation déterminée, ce qui signifie encore son aspect culturel et son appartenance sociale. Pierre boudine (*Op. cit.*, p.16) était sur le point lorsqu'il a affirmé que le geste est « un habitus » voire un principe de caractérisation sociale. Le geste est générateur d'une communication rigoureuse et économique car il indique en même temps l'attitude du locuteur vis-à-vis de son énoncé et son positif, négatif ou autre.

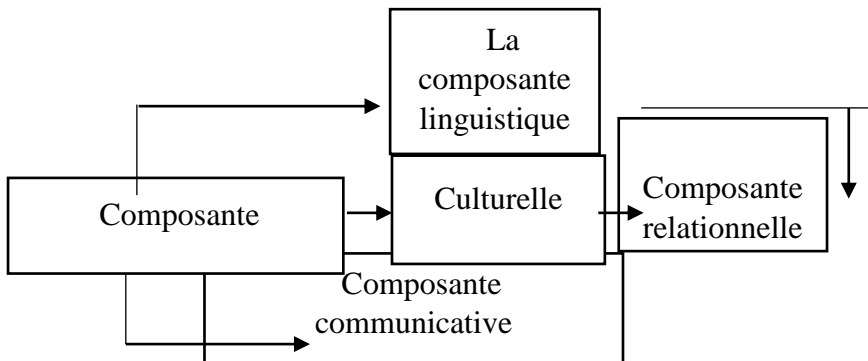
Si le geste obéit à une situation de communication, on pourra parler d'une « pragmatique de la gestualité » (*Op. cit.*, p.23) avec ses composants et son fonctionnement. Certes, le geste est une pratique sociale qui fait partie d'un système de communication non verbale avec ses intentions énonciatives et ses finalités communicatives. Et puisqu'il sert à exprimer par monstration l'attitude du locuteur vis-à-vis de son énoncé et par là même il est substituable à un mot ou une phrase, il a

une « fonction sémantique » (G. Calbris, *Op. cit.*, p.75). On peut dire donc que le geste renferme une composante linguistique. Gèneviève Calbris et Louis Porcher (*Op. cit.*, p.37) affirment que le geste est « un système d'expression et un système de communication » d'où son apport informatif dirigé¹⁰? Aussi bien sur le plan interactif que sur celui de la signification tant qu'il obéit à un décodage au même titre qu'un énoncé.

Outre la composante linguistique, le geste renferme une composante culturelle. En effet, le geste demeure un capital social affiché nous renseigne sur l'identité d'un groupe ; ce qui revient à dire qu'il dépend des positions sociales ou des normes d'une communauté linguistique déterminée. Ce geste (Manuel de 7^e A.E.F.) montre parfaitement que le personnage est perdu parce qu'il a perdu sa montre : le geste de la main levée conjugué avec celui du visage confirme cette interprétation. Mais, si on se met du côté du public -cible- l'élève marocain non-natif - celui-ci serait-il à même de décoder ce message alors qu'il ignore parfaitement la culture française ? On assiste ici au rapport direct entre la dynamique du corps, qui est extralinguistique et sa signification purement linguistique.

Outre ces composantes, le geste renferme une composante relationnelle qui, en même temps atteste l'appartenance de l'individu à la société et son attachement à la culture française ; ainsi les personnages de la B.D. accomplissent des gestes qui ne sont compris et n'ont pas de valeur que par les natifs.

On peut résumer les composantes de la communication gestuelle dans le schéma suivant :



On comprend dès lors que le geste est pris comme un pivot autour de s'accumulent les quatre composants : les composantes culturelles et relationnelle sont du même niveau puisque l'appartenance de l'individu à la société française atteste *ipsosfacto* sa maîtrise de la culture, de même que les composantes linguistiques et communicatives sont en parallèle dans la mesure où la première est déclencheur de la seconde. Le geste n'aura de valeur que s'il est conjugué à ses composants, l'un ne peut fonctionner sans l'autre, ils sont en relation dialectique, ce qui confirme encore plus leur indissociabilité et leur complémentarité.

On vient de voir que la B.D. offre une communication à la fois différente et complémentaire ; différent dans la mesure où le texte et l'image donne lieu à une double communication, verbale et non verbale, et complémentaire du fait que le message du texte est expliqué et éclairci par celui de l'image et vice-versa. L'intégration de la B.D. dans les manuels scolaires de l'enseignement fondamental du second degré est rendue obligatoire en raison de procédés linguistiques attestés tant au niveau de l'image qu'au niveau du texte.

En effet, le discours de la bande dessinée renferme une diversité déclencheurs d'une communication rigoureuse et efficace ; Ces éléments se prêtent à des exploitations pédagogiques¹¹ aussi importantes que différentes, exploitations qui ne sont pas assez généralisables vu la différence des milieux sociaux et par voie de conséquence des niveaux des élèves. Cependant, on utilise le texte de la B.D. non pas en tant que discours à analyser mais en tant que moyen pour faire parler les élèves. Ou, est-ce que les élèves marocains non natifs, qui méconnaissent les mécanismes qui régissent le texte de la B.D., peuvent-ils, le manipuler pour communiquer en langue étrangère ? C'est un problème qui affronte aussi bien les enseignants que les apprenants dans la mesure où il s'agit d'un enseignement / apprentissage bilatéral mais centré sur le public-cible.

L'enseignant n'est qu'un animateur dont l'objectif n'est autre que de faire parler, bon gré mal gré, les élèves. Nous avons affirmé que la communication dans la B.D. résumer

D'un véritable jeu de relation entre le texte-verbal et l'image- le non-verbal. Il s'agit d'une mise en circulation d'un échange langagier défini par la régularité d'indices énonciatifs permettant de préciser la dimension énonciative du support ; alors où cette dimension se situe-t-elle au niveau du texte ou de l'image ? En effet, le statut énonciatif au niveau du texte réside dans plusieurs points. Tout d'abord, le discours de la B.D. se caractérise par un modèle conversationnel conditionné par l'emploi de la langue familiale et familiale : il s'agit de l'usage d'un code linguistique appartenant à un contexte social bien déterminé (familial) ; Jean Claude Beacco (*Op. cit.*, p.20) écrit à cet égard : «il s'agit d'une langue cassée, culturelle», c'est à dire d'une langue dont la valeur énonciative sera perdue sans la maîtrise des données de la culture qui donne au discours sa propre dynamique. Ou, si la langue demeure le principal facteur d'intégration dans la communauté et l'instrument de communication et de transmission de valeurs culturelles, comment l'élève marocain non-natif pourrait-il entrer en « contact inter linguistique » (*Ibid.*, p.18) à travers une planche de bande dessinée dont le fonctionnement discursif lui est méconnu ?

Ceci nous amène à dire que « le français est perçu par certains comme une langue en régression » (*Ibid.*, p.40). Le terme « régression » se déroule ici à un mode d'emploi moins évolué par les élèves-apprenants ; ensuite, le texte de la B.D. est connu par son aspect déductif. Certes, ce langage quotidien est appréhendé par sa construction sémantique fondée sur un ensemble d'hypothèses qu'il revient au lecteur de les dégager, on peut dire de ce fait que le langage de la B.D. se présente comme une pyramide dont l'équilibre est Nous avons présenté par une véritable mise au jour d'un réseau communicatif assuré par la texture du texte, cependant commenter «l'apprenant confronté à de nouvelles façons de communiquer est mis en demeure de les faire siennes, s'y emploiera d'obliger » (*Ibid.*, p.17), en terme plus clairs, comment l'élève peut-il s'approprier l'interprétation du sens profond dans la B.D. ? ; au surplus, la dimension énonciative est attestée dans le texte de la B.D. à travers la vraisemblance des paroles émises par les personnages qui se

rattachent certainement à la réalité de la société française; c'est une manière d'aborder la culture à travers le langage quotidien et des échanges symboliques propres aux membres de la communauté, les personnages usent d'une représentation concrète de certains fléaux sociaux à travers une idée abstraite pour rendre l'effet de sens de l'énoncé plus solide et plus révélateur; Beacco (*Op. cit.*, p.29) écrit à ce propos: «un des éléments fondateurs des langues de spécialité est l'application de ces langues à un réel particulier. Ce qui revient à dire que le texte de la B.D. préconise des procédures d'écriture qui sont en conformité avec la description énonciative voulue par le locuteur. Comme s'il s'agissait du calque de la réalité. La conception de Hymes apparaît ici pertinente Pour lui, la compétence de communication englobe la plus grande capacité d'utiliser, en situation, l'ensemble des ressources du langage; ou pour ainsi dire les éléments fondateurs de l'effet illocutoire conçu comme étant une pratique réelle des unités linguistiques. , ils sont en rapport de liaisons ou d'accompagnement immédiatisés et successifs: on ne peut exposé la réalité de la société sans en communiquer les faits; cependant, cette vraisemblance constitue une pierre d'achoppement pour la compréhension du discours de la B.D.; c'est pour d'ailleurs cela que «l'intervention didactique doit aussi être pensée en termes d'adéquation ou de compatibilité par rapport aux apprenants, à l'institution scolaire, au contexte éducatif et culturel» (Beacco. *Op. cit.*, p.9), car le fait de créer , chez l'apprenant, voire d'appréhender cette réalité, présuppose l'évasion de l'imagination au sein d'un langage artificiel dans le sens où il s'agit d'une imitation quelque peu sincère de la réalité quotidienne et donc inaccessible pour l'élève marocain; ceci explique clairement qu'il ne peut pas vibrer à la profondeur de «ses larges spectres terminologiques»(E. M., El Gharbi, 1990, p.45), c'est la raison pour laquelle d'ailleurs sa position vis-à-vis du texte reste imprécise et confuse. Aspect vraisemblable, le texte de la B.D. fait preuve d'une certaine hiérarchie au niveau du discours dans la mesure où les niveaux d'analyse linguistique et pragmatique sont subordonnés l'un à l'autre ; cette filiera discursive bute l'enfant apprenant et l'incite à donner des acceptions sémantiques susceptibles d'altérer la valeur énonciative et d'empiéter sur la portée du discours- dans ce cas, la B.D. ne devient-elle pas une « source de gaspillage [...] pour un rendement dérisoire » (*Ibid.*, p.38). Parler de la communication

verbale et non -verbale au niveau de la B.D., c'est évoquer le caractère impulsif et non contrôlé des actes de parole et donc de la spontanéité communicative. En effet, l'investigation du concept de spontanéité au sein de ce modèle conversationnel est une nécessité pour un discours aussi quotidien que la B.D. Pour Alexis Tabensky (1997, p.22), la spontanéité se définit comme étant : « une mesure de valeur culturelle : un orateur capable d'improviser comme quelqu'un qui connaît parfaitement la matière dont il parle mais aussi comme quelqu'un qui ne craint pas d'exprimer franchement son point de vue lorsque l'estime nécessaire ». De même « que la communication spontanée sera déterminée comme étant la transmission réelle du discours régi par des contraintes culturelles ; d'ailleurs, le verbe "exprimer" ainsi que l'adverbe "franchement" traduisent parfaitement ceci. Certes, cette spontanéité se manifeste tant au niveau du texte qu'au niveau de l'image. En effet, le texte de la B.D. est interactionnel, c'est-à-dire que l'effet illocutoire est perçu aussi bien par le locuteur que par l'interlocuteur, l'élève, il est réciproque et partagé: d'un côté, le locuteur veille à l'adaptation ou l'adéquation de son énoncé à la situation qu'il veut mettre en valeur; d'un autre côté, l'interlocuteur est censé dégager et préciser cette valeur énonciative pour donner au discours cet aspect d'originalité ou pour ainsi dire de possibilité d'interprétation c'est à dire «ce que l'interprétation actant [élève] perçoit comme intention de communication » (*Ibid.*,p.10).

On voit donc qu'il y a une sorte de complémentarité entre les deux actions celle de "dire" et celle de "lire". Cependant, les personnages de la B.D. s'expriment avec liberté sans respecter les normes linguistiques de l'écrit français et donc, ils sont évidents que par la seule présence des actes langagiers, ils émettent des vibrations qui témoignent médiatement ou immédiatement de leurs sentiments, de leurs émotions, et de leurs intentions.

Cette conversation active met l'apprenant dans le problème de décider de la valeur illocutoire de l'énoncé comme si l'impact émotif de l'expression du locuteur n'agissait pas sur l'intelligence de l'élève-apprenant, sur ses capacités créatives car pour s'assurer qu'un message soit reçu, il est très important que le code utilisé soit compris et donc accessible pour l'interlocuteur ici l'élève; et nous avons déjà présenté

les difficultés rencontrées par l'apprenant dans la lecture de l'extrait de B.D. en termes de discours; comme si cette spontanéité créatrice du réseau de la communication au niveau de la B.D. s'était évanouie au sein des "approches communicatives" et interactifs; comment dès lors que la B.D. pourrait-elle fonctionner comme «un tissu de soutien pour la piste interactionnelle» (A. Tabensky, *Op. cit.*, p.132), cette question nous paraît primordiale puisqu'elle a rencontré en vedette le rapport directement proportionnel entre une partie, le caractère auxiliaire du support B.D. et d'autre part, l'écart des niveaux entre les apprenants des milieux scolaires marocains différents; en outre, parler de la spontanéité, c'est faire appel ipso facto à l'engagement de l'interlocuteur voire sa pénétration et son imprégnation dans la conversation; il est intéressant ici de citer la conception de Goffman qui a distingué l'information donnée, celle émise par le locuteur et l'information cédée, c'est à-dire le sens que l'interlocuteur attribue au message. Cependant, parfois la première ne coïncide pas avec la réaction de l'élève interlocuteur; ce qui revient à dire que le message positif du locuteur est compris sur un ton involontairement négatif, c'est -à- dire contraire à celui qui est attendu; on peut parler ici de ce que Alexis Tabensky (*Ibid.*, p.110) appelle «l'agressivité verbale», or, est-ce que l'élève marocain non-natif est à même de s'introduire dans le tissu discursif de ce discours quotidien tout en franchissant tous les obstacles susceptibles de bloquer toute lecture interprétative? car très souvent, il s'agit d'une sorte de jeu conversationnel ordonné et net, acceptable et correct du point de vue linguistique mais dont l'aspect créatif ou innovateur correspondant à une situation conventionnelle est inaccessible par le public cible; au surplus, la spontanéité communicative dans la B.D. se manifeste clairement au niveau de la structure textuelle se présentant sous forme d'une «gamme interactive»; c'est à dire que les segments discursifs, les visualisés, sont exhaustifs du point de vue linguistique; il s'agit en fait, d'un ensemble de marques formelles rend le décodage perceptible; ce qui permet l'établissement d'une relation étroite entre la notion d'intention communicative qui se déroule directement à la structure interne du discours et la composante linguistique qui puise ses données de base du parler des français; ou p ce que les apprenants marocains seraient-ils facilement sensibles du danger confondre la forme de surface de cet acte de langage spécifique

de la B.D. avec sa véritable intention communicative? Surtout que le support se présente dans le manuel scolaire sous forme d'une unité minimale, c'est à dire d'un extrait isolé de son histoire complète et que l'élève est censé de le lire en tant qu'un élément faisant partie d'un tout. Il s'agit donc d'une lecture qui déborde élargie les marges de ce qui est purement linguistique pour accéder à ce qui relève de l'ordre de la conversation quotidienne et donc pratique. Alexis Tabensky (*Ibid.*, p.110) était juste sur ce point lorsqu'il a écrit que « le langage [de la B.D.] apparaît ainsi comme un procédé de communication hétérogène multicanal (ou plurimodal), il ne sert pas, en se manifestant des apparences à dire, mais à travers le dire à accomplir des fonctions multiples, à faire, il est plurifonctionnel ».

Que cache le locuteur au sein de son énoncé tout en veillant à ce que le sens du message ne soit pas altéré ? C'est pour cela qu'il est important que le code utilisé par l'émetteur de voiture soit compris par le récepteur surtout lorsque celui-ci à un niveau élémentaire comme a dit Collette Portelance (*Op. cit.*, p.110) « la souffrance de l'incommunicabilité est parfois un impact insupportable », vu les obstacles d'ordre linguistique et discursif qui ont un perturbateur sur la compréhension du message et donc sur l'acte de communiquer. Il s'ensuit dès lors que la communication au niveau de la B.D. est non seulement spontanée mais elle est aussi immédiate c'est à-dire qu'elle ne fait pas intervenir des mots anodins; au contraire, elle utilise un vocabulaire prononcé directement par le personnage, celui-ci choisit ses mots en fonction de l'intention communicative; en ce sens, le discours de la B.D. devrait être envisagé non comme une suite d'énoncés reliés par le sens, mais plutôt comme une organisation séquentielle de tours de paroles où les mouvements du corps des personnages conjugués aux contraintes culturelles et donc conventionnelles donnent lieu à un échange interactionnel caractérisé par la vivacité. Il s'agit donc « d'une unité interactionnelle » (*Ibid.*p.144) qui voudrait d'une façon ou d'une autre analyse pragmatique aussi délicate que minutieuse; et ceci grâce à un d informations sur le discours; cependant, ces éléments intrinsèques discours de la B.D., linguistique et non-linguistique, ne sont pas partagés par les deux acteurs de l'acte de parole à savoir le lecteur francophone marocain et l'élève arabophone; ceci explique parfaitement le décalage qui existe entre la capacité interférentielle du

natif et celle du non-natif; de ce fait, comment «l'inclusion dans une situation comme un élément imprévu ou inattendu [...] stimule le développement de la spontanéité» (*Ibid.*, p.144). il fallait donc affirmer que la B.D. comme support pédagogique >> authentique est une véritable source de réflexion non négligeable mais périlleuse pour un apprenant désireux s'approprier les nouvelles tendances en matière du discours les options pédagogiques se voient réduites également à des stratégies asymétriques en ce qui concerne la façon d'exploiter ce support de civilisation tant que l'association de l'interaction aux activités linguistiques semble difficilement perçue par les élèves marocains; de ce fait, dans quelle (s) mesure (s) le dit support permet «la création d'une atmosphère sécurisante facilitant l'apprentissage», cette affirmation de Tabensky (*Op. cit.*, p.24) na sera-t-elle pas sujette à caution si on se place dans la classe du français langue étrangère, la B.D. constitue dans ce cas un danger pour le processus de créativité chez l'apprenant. La spontanéité de ce discours devient dans ce cas une pierre d'achoppement pour toute tentative de compréhension. de Hannon est ici fort pertinent: cet auteur parle du spontanéisme pédagogique; celui-ci est fondé sur un double rejet: il y a une partie du rejet de l'environnement scolaire sur le comportement de l'apprenant et d 'autre part, le rejet de l'intervention de la réflexion et de la volonté dans ce comportement; pour le dire autrement, la réaction de l'apprenant envers le support est contrainte par une méthodologie rigoureuse que l'enseignant devrait, malgré tout, respecter afin de rester fidèle aux « approches communicatives » ; ou, n'ayant pas compris le contenu du support, l'apprenant évite une participation, ce qui explique clairement que le maniement des structures de la langue à la B.D. ne sied pas avec les capacités communicatives de l'apprenant; dans ce cas l'élève ne peut pas «développer à suivre du public des routines langagières qui réussissent» (J.-C. Beacco et D. Lehmann, *Op. cit.*, p.47), de même, le fait que l'enseignement / apprentissage du FLE soit centré sur tout ce qui relève de la communication réalisée des supports dont la pratique n'est pas facile comme la B.D. conduit ostensiblement à s'interroger sur la compatibilité de ce modèle conversationnel avec le niveau des élèves. Puis ses mots dans le registre de la langue quotidienne et ceci pour plusieurs raisons. Donc de s'intégrer dans l'échange communicatif ; c'est pour cela d'ailleurs qu'on remarque

beaucoup la transposition sémantique dans la B.D. les mots prennent un sens autre que celui qu'ils signifient littéralement¹². Ensuite, ce choix lexical vise aussi à aiguïser l'intérêt du lecteur pour réfléchir sur le sens de l'énoncé en fonction de la situation de communication comme si l'apprenant lecteur faisait « face à un mur de silence défensif » (C. Portelance, *Op. cit.*, p.148) ; c'est-à-dire à une organisation sémantique qui contraint le lecteur à son prouver les dires et justifier les prétentions du locuteur et par là-même confirmer l'intention discursive ; au surplus, ce lexique employé dans la B.D. fait approcher l'élève. Apprenant du registre linguistique employé par les francophones dans leur vie quotidienne ; or, est-ce que cet objectif majeur pour la didactique des langues étrangères sera susceptible d'être réalisé au sein des collèges marocains dont certains ne sont plus intéressés même par le français ? Ne serait-il par un leurre pédagogique ? on voit donc que la quotidienneté du discours de la B.D. pose problème dans l'enseignement de la langue française ; il est à noter également que cette quotidienneté est génératrice de la spontanéité et que les deux notions sont attachées directement à la culture ; et que l'élève marocain non-natif est en face d'une culture différente ! C'est évident qu'il manifeste un comportement d'indifférence face au support. Jean Claude Beacco et Denis Lehmann (*Op. cit.*, p.25) écrivent à ce propos : « la pertinence de l'acte pédagogique par rapport à un public perçu et désigné comme culturellement différent fait partie des questions d'actualité ». Autrement dit, la compatibilité du support pédagogique avec la réalité culturelle de l'apprenant est un point fondamental dans le facteur participation de l'élève à l'action pédagogique ; car, il ne faut pas oublier que culturel est primordial dans l'interprétation des demandes notamment ceux qui déclenchent la communication comme la B.D. Il y a là un jeu de relation continue entre les formes linguistiques mises en circulation c'est-à-dire « la compétence linguistique et la capacité de compréhension de l'apprenant de l'échange langagier à savoir » la compétence communicative » qui consiste à dégager les régularités d'emploi du discours décelables à travers les représentations grammaticale et syntaxique de l'énoncé. Il s'agit pour la B.D. d'aborder la culture française à travers le langage des personnages qui se révèlent parfois symbolique ; c'est là que réside toute la difficulté manipuler ce support dans toutes les activités surtout dans « la communication » car,

il est vrai que «les documents de vulgarisation exigent une compétence linguistique plus poussée» de la part du récepteur à en croire Jean Claude Boaco Denise Lehmann (*Op.cit.*, p. 139), c'est à dire une bonne maîtrise du code utilisé; Cette affirmation ne fait comprendre encore le risque pédagogique étudié par l'exploitation de la B.D. dans notre contexte scolaire marocain, c'est une véritable mise en abyme des enjeu discursifs mis en place dans la B.D. et dont le décodage s'avère de plus en plus délicat dans une situation d'apprentissage. La spontanéité communicative au niveau du texte de la B.D.est aussi indiquée par la rapidité langagière. Les personnages s'expriment avec éloquence, leurs caractéristiques se caractérisent par la brièveté, ils sont de peu de longueur et donc concis; ce caractère lapidaire et laconique des paroles permet au locuteur de s'élancer dans son expression pour faire part à l'interlocuteur de son intention communicative et donc donner au discours un aspect réel et profond; c'est décodage qui n'e justement cette pénétration dans le sens de l'autre qui contribue à un pas immédiat; ou, est-ce que l'élève marocain arrive-il à comprendre le fond de la pensée du locuteur, de ce qu'elle a de difficile, d'inaccessible?; il semble que la perspicacité dépasse le niveau encore élémentaire de l'élève; c'est pour cela d'ailleurs que la façon d'exploiter la B.D. dans les manuels scolaires de l'enseignant que cette fondamentale du second degré devrait être revue par les didacticiens marocains afin respecter les capacités créatives de l'apprenant ou ce qu'sur un appelé «la compétence communicative»; on note également que le caractère court du discours de la B.D. rend le champ de réflexion de l'apprenant trop limité et trop restreint car, ce sont les détails qui l'aide à construire sa propre lecture du discours car le déplacement vers l'analyse conversationnelle des interactions ou du langage réel «un processus constant d'interprétations pour s'adapter aux circonstances» (*Ibid.* p.46). Il s'ensuit lors que la lecture de l'extrait de B.D.en termes de discours est tributaire d'une bonne maîtrise de la situation de communication, c'est ce que signifie d'ailleurs le mot "circonstances» (Cité dans Beacco, p.80) ; et c'est là que la notion de «responsabilité» (A. calcul, Articles divers.) celle «d'opérations langagières» citée par Antoine Culioli (*Op. cit.*, 68-69) trouve toute leur valeur énonciative: l'interlocuteur ici l'élève devrait avoir toute la conscience de l'acte de langage défini par le locuteur, il est censé de réparer le sens grâce aux motifs que

linguistiques et non-linguistiques dont l'extrait de B.D. fait preuve; or, est-ce l'apprenant marocain est-il à même de dégager tout cela d'un support conçu virgule étant le calque de la réalité française et dont la composante culturelle prend le pas sur la composante linguistique. Claude Beacco (*Op. cit.*, p.85) écrit à ce propos: «un élément des fondateurs des langues de spécialité est l'application de ces langues à un réel particulier»; autrement dit, l'auteur de la B.D. sert d'une langue relâchée pour exprimer un fait emprunté directement ou indirectement au vécu quotidien; comme si la langue n'était qu'un élément auxiliaire pour arriver à un objectif qui n'est autre que la mise en abyme des bienfaits ou des méfaits de la société; cependant, une question paraît ici fort pertinente: est-ce que l'objectif d'acquisition de la compétence une situation d'enseignement / apprentissage réel? This interrogation traduite par l'affirmation de Boaco qui dit que la « coloration novatrice de conceptions méthodologiques demeurées traditionnellement attachées au » quoi apprendre « et non pas encore au » comment apprendre ». Tout se passe comme si la manière d'apprentissage était perçue au détriment de la quantité ou du contenu ; autrement dit, la quantité prend le pas sur la qualité dans ce cas « le syllabus [qui revient à] la spécification du contenu linguistique d'un programme d'apprentissage de langue » (*Idem.*) demeure le point focal de toute tentative d'enseignement / apprentissage des langues étrangères.

Outre la spontanéité communicationnelle au niveau du texte de la B.D., l'image de son côté fait preuve d'une grande vivacité communicative, n'est-elle pas à travers la « composante gestuelle » dont l'analyse nous paraît de plus en plus important car le non-verbal est aussi un champ de réflexion immense qui mérite une analyse minutieuse. Certes, la B.D. se caractérise par l'emploi de l'image, c'est un procédé non-verbal révélateur d'un grand effet discursif. L'emploi des gestes est trop significatif dans l'acte de parole ; c'est une façon de s'exprimer avec limpidité. Il est bien évident que le corps manifeste des réactions permettant d'infirmier ou de confirmer la perception du locuteur. Il s'agit de communiquer une intention sans le dire mais de le montrer : les personnages accomplissent leurs actes de parole par illustration ; c'est un acte à la fois direct et indirect : il est direct dans la mesure où on voit ce que le personnage fait, et indirect du fait que cette représentation gestuelle présuppose la construction et donc la

réparation de l'énoncé verbale. Tout comme si ces actes non verbaux sont en concomitance, Kamensky écrit à ce propos : « parler de la communication non verbale, c'est confirmer le présupposé qu'il y aurait une communication verbale » (*Op. cit.*, p.27). On comprend donc que le geste est un comportement verbal e encore associé intrinsèquement au langage, c'est un supplément de la parole qui révèle plus cette spontanéité langagière. Tout comme si la chaîne parolière et motrice coïncidaient au niveau de l'énoncé conçu comme une organisation unitaire ou un torr cohérent et donc indissociable ; ou, est-ce que l'élève marocain non natif serait-il sensible de cette spontanéité à travers une simple lecture de l'extrait de B.D. ? Surtout que la vignette n'est pas parfois accompagnée de paroles. This situation met l'élève dans un embarras et entraîne une rupture entre l'image et le son, ce qui exige que les apprenants se trouvent dans une distance par rapport au support et du coup leurs capacités communicatives devraient être réduites à un bas degré. Scherer.K. (1984, p.175) écrit à cet égard : « Il y a un désaccord entre la signification des composants verbaux et non-verbaux d'un acte de communication »: il s'ensuit donc que l'énoncé verbal ne correspond geste ; et par conséquent, il y a une inadéquation entre le comportement corporel et la parole prononcée par le personnage. Il est important de remarquer que les gestes pas aux illustrateurs ne précédents pas très clairement l'énoncé verbal ; dans ce commentaire « l'anticipation du fait gestuel sur le fait verbal correspondant montre que - peut - éléments non-verbaux satisfont à la fonction du discours [pour l'apprenant] » (Tabensky, *Op. cit.* p.175) on parler dans ce cas de l'image dynamique et spontanée?; dans ce sens, la conception de Moreno nous paraît fort intéressante, celui-ci définit la spontanéité en fonction de deux paramètres qui s'avèrent complémentaires au niveau de la lecture de l'acte de parole: part d'une adaptation ou l «adéquation d'un comportement gestuel à une situation de communication déterminée par le locuteur; d'autre part la nouveauté en l'originalité dont l'acte du langage fait preuve et que l'interlocuteur devrait rétablir à travers sa propre compréhension de l'acte; autrement dit, le geste devrait faire signe à l'interprétation de l'énoncé, il y a y avoir une sorte de coïncidence qui constitue pour le lecteur apprenant une enseigne lumineuse. Tabensky (*Op. cit.*, p.175) était juste sur ce point lorsqu'il a écrit : « les comportements non

verbaux sont un puissant facteur de réajustement mutuel dans le processus de coordination qui caractérise l'interaction, autrement dit, la lecture du discours est considérée comme un processus dont les deux étapes d'interprétation verbale et non verbale sont liées ; les deux permettent de lancer l'interaction et l'habiller d'un tissu de fluidité et de spontanéité. Il semble du point de vue de la gestuelle, la spontanéité se manifeste à travers des réactions et des mouvements intrinsèquement liés au discours, et qui par là-même rend les paroles des personnages plus provocatrices et plus révélatrices sur le plan pragmatique. Il est vrai que les gestes dans la B.D. ont un effet discursif négligeable dans la mesure où ils permettent aux personnages de s'extérioriser et donc de faire preuve du fond de leur pensée et donc de partager avec le lecteur éventuel sa non-conscience et sa réflexion communicative ; c'est une façon d'exhiber et de montrer exagérément ce que le locuteur vise à affirmer à travers les mouvements actifs de son corps. Il est bien évident que la communication à travers les gestes est significative du fait que la représentation iconique est un indice ostentatoire d'orientation permettant de régler le discours pour préparer le lecteur ici l'élève à réfléchir sur l'énoncé : Cependant «la seule expression non verbale ne suffit pas à rendre une communication satisfaisante (C. Portelance, *Op. cit.*, p.147) pour un apprenant en voie d'apprentissage d'une langue étrangère vivante comme le français; il est nécessaire de joindre le geste à la parole pour aboutir au sens correct car même si l'image reproduite à un référent précis, celui-ci a certainement une connotation dans la culture française et du coup, s'il est pour le locuteur une donnée, il demeure pour l'élève marocain non-natif, un nouveau, et par voie de conséquence cet impact inconscient des référents est absent pour ce lecteur étranger; de même l'usage de la composante gestuelle est située dans le contexte discursif; elle constitue un raisonnement hypothétique, déductif relatif à la didactique des langues étrangères quotidiennes comme celles de la B.D. Certes, les gestes favorisent plusieurs lectures, ils sont polysémiques ; autrement dit, l'élève-lecteur pourrait émettre autant d'hypothèses sur l'énoncé pour obtenir un seul résultat qui est l'effet de sens. On comprend dès lors que l'auteur de la B.D. prend pour point de départ la communication dans une culture, c'est-à-dire un contexte interculturel propre à une communauté linguistique particulière. La question qui se pose ici est la suivante : est-

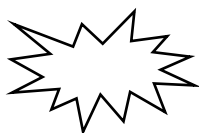
ce que l'élève marocain serait-il à même de dégager la connotation des gestes accomplis par les personnages ? Voiture, il ne faut pas oublier que la dénotation d'un geste peut être

Différente de sa valeur connotative, c'est-à-dire que le sens propre ou littérale, ne correspond guère au sens profond ; ce qui constitue pour l'élève-Apprenant un empêchement pour partager son expérience et sa réflexion avec le locuteur. Tout la comme si le « TOURNANT CÉATIF » (A. Tabensky, *Op. cit.*, p.23) de l'élève restait stagnant et changeait de chan dans l'imagination et sa capacité réflexive; il est à noter également que le discours de B.D. est un véritable modèle de transcription représenté par des lettres de caractère différents et des personnages de tailles et de figures différentes de ce qui revient à dire que «Le non-dit est toujours présent dans la relation, sa présence passe par l'attitude de celui qui cache un attitude qui n'est pas en harmonie indirectement avec ses parole et ses gestes » (C. Portelance, *Op. cit.*, p.78) autrement dit l'intention du locuteur est traduite indirectement par des gestes accordés aux paroles qui, en apparence, contradictoires pour le lecteur et qui par là-même reflètent la pensée de l'auteur dans un contexte qui peut ne pas être maîtrisé par l'interlocuteur et donc de unilatéral qui va de l'auteur au lecteur et non dans le sens inverse; c'est ce que signifie d'ailleurs le mot "relation" au singulier; de même que la représentation de la vignette pourrait trahir le véritable sens de l'énoncé; Cette situation exige du lecteur de se placer des personnages. Le mot caractère par les au-delà de ce qui est dit "la parole" et ce qui est montré de la bulle ne sont pas exprimés à haute voix mais pensés par le locuteur, il s'agit du langage de l'image. Un exemple pour soutenir cette idée. Dans le manuel de 7^eA.F. E on lit le support suivant :

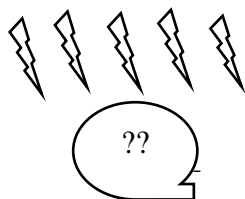
Le langage de la bande dessinée :



: les dialogues sont instruits dans des bulles.



: la forme de la bulle signale qu'il s'agit d'une conversation téléphonique



: le personnage se sauve.

= notre héros frison de peur ou de froid.

- ce qui se passe ?



= le personnage tombe amoureux

Ce support est exploité dans une leçon de lecture hors classe, il porte certes sur l'aspect non -verbal de la B.D. et donc des signes dont le genre fait preuve. De prime abord, le titre présente une ambiguïté : le terme « langage » est utilisé ici d'une façon imprécise. Il peut signifier la faculté d'exprimer sa pensée et ses sentiments par la parole comme il peut renvoyer au système conventionnel de signes, il semble que cette seconde acception qui est visée ici ; Or, est-ce que l'apprenant marocain non - natif arrive-t-il à décoder ces signes inclus dans l'engagement contenu dans le discours étant donné qu'il s'agit d'une activité de lecture et donc à dominante interprétative intense essentiellement sur la compréhension ? Il est à noter également que ces signes sont isolés de leurs situations de communication, ils sont donnés aux élèves comme des paroles sans référence culturelle. Cependant, un énoncé n'a de valeur que dans le contexte discursif à en croire de Saussure ; celui-là permet de restreindre les possibilités de lecture et donc d'orienter la réflexion de l'élève - interlocuteur dans le bon sens pour garder au discours son originalité et sa valeur illocutoire. Ainsi, le premier signe du dit support est anodin pour les apprenants puisqu'il n'est pas inscrit dans la vignette, ils vont le comprendre uniquement en tant que forme de phylactère; le second signe est difficilement interprétable tant qu'il n'a aucune relation avec la communication téléphonique : aucun signe

n'est relié au combine téléphonique ; le troisième signe est aussi ambigu ; il peut renvoyer tout simplement aux nuages qui prennent cette forme et flottent dans l'atmosphère vers le ciel ; Si le cinquième signe est incompréhensible par un élève non-francophone, le sixième traduit parfaitement le sens de questionnement dans la mesure où le point d'interrogation, signe de ponctuation notoire communément admis pour l'interrogation est attesté ; de même pour la connotation du cœur dans le dernier signe est le symbole de l'amour, d'un sentiment d'affection. Voyons donc que l'élément conventionnel est primordial dans la lecture des signes au niveau de la B.D. Il constitue l'enjeu de toute interprétation iconique ; ces signes, outre leur valeur communicative, contribuent à ce qu'on a appelé antérieurement la spontanéité communicationnelle, celle-ci se manifeste clairement à travers leurs connotations. Cependant, celle-ci demeure à ce niveau-là l'apanage des locuteurs francophones qui connaissent leur utilisation quotidienne et qui ont des prérequis culturels non négligeables en matière de communication. L'apprentissage à travers des supports comportant des signes iconiques, en situation réelle, peut se révéler particulièrement difficile pour ne pas dire catastrophique surtout pour les documents de vulgarisation qui font intervenir peu ou pour « le profil du public [cible] » pour reprendre l'expression de Claude Beacco (*Op. cit.*, p.139); c'est-à-dire la particularité de la clientèle scolarisée marocaine qui est encore dans son stade élémentaire, autrement dit, la prise en compte effective de la diversité des publics représente un chantier susceptible d'être étudié par les didacticiens marocains. Il est à constater également que les signes qui figurent dans l'image de la B.D. induisent à une analyse de discours qui fonctionne comme la mise au jour du déroulement de l'acte de parole et donc de la communication ; la vignette constitue un terrain exemplaire pour mettre en évidence les enjeux culturels ainsi que les carences de la nouvelle méthodologie ; il s'agit d'une remise en question du processus d'enseignement/apprentissage dans sa totalité ; c'est pour cela d'ailleurs que le problème de l'enseignement des langues étrangères au Maroc, notamment le que la français, occupait depuis longtemps le devant de la scène. Il est clair, en effet, B.D. comme support représentatif du français quotidien fait preuve d'une spontanéité communicative tant au niveau de l'image à travers les gestes qu'au niveau du texte par le biais

des paroles des personnages. Plusieurs caractéristiques rendent cette spontanéité spécifique. Tout d'abord, quoi que cet aspect discursif figure dans l'image et dans le texte, il ne prenne pas la même représentation, c'est-à-dire la même technique mais nous remarquons qu'il y a une complémentarité entre le verbal et le non-verbal parfois même une fusion : les gestes expliquent la parole et inversement. Cependant, on peut assister à une contradiction entre ce que dit le texte et ce que représente l'image. Cette utilisation volontaire a pour effet de renforcer l'acte de langage pour mieux le valoriser aux yeux du lecteur ; ensuite, cette spontanéité peut manifester un rapport de parallélisme : on assiste à un équilibre entre l'image et le son ; chaque geste se trouve exprimé directement ou indirectement par le langage ou parfois même insinué ; ce rapport facilite au lecteur la tâche de compréhension et donc de décodage de l'acte de parole ; au surplus, un autre rapport est établi entre ces deux éléments discursifs, celui de cause à effet : la spontanéité des gestes des personnages présuppose une liberté d'expression, autrement dit, la vivacité des mouvements est génératrice ipso d'une spontanéité dans la prise de parole, comme s'il s'agissait de deux actes dont la concordance est assurée par l'action de rapidité langagière. Cependant, il ne fallait pas perdre de vue le rapport de simultanéité : l'émission de l'acte de langage se passe en même temps que les mouvements du corps, ceci peut donner au lecteur la possibilité de joindre le geste à la parole pour déduire cette spontanéité ; or, est-ce que l'élève marocain non-natif aurait-il cet esprit déductif pour un support complètement étranger pour lui ? On peut parler dans ce cas d'un traumatisme inconscient » (E. M., El Gherbi, *Op. cit.*, p.38), c'est-à-dire des troubles et perturbations subits tant au niveau de la compréhension de spontanéité qu'au niveau de la production. Il nous paraît clair que la notion de B.D. n'est pas facilement identifiable dans la mesure où elle renferme des éléments intrinsèques à la culture française et dont la maîtrise est tributaire d'une connaissance solide du code linguistique, ceci dit, dans de la pratique, l'enseignant travaille sur la base des extraits de B.D. éparpillés, et du coup, il ne sera pas toujours possible d'insérer ces actes de langage quotidiens pour l'acquisition de la compétence communicative surtout que le support en lui-même n'est pas tellement adapté au niveau des apprenants marocains ; or, dans quelles mesures l'élève « sujet actif de son appropriation, détermine ses

conduites à travers une représentation de l'espace langagier défini par la langue cible par rapport à une représentation des tactiques plus de saisie et de mémorisation les plus efficaces » (C. Beacco (*Op. cit.*, p.20) autrement dit, l'apprenant se trouve en face d'une représentation langagière immense exigeant une appropriation propre et une maîtrise particulière des éléments organisateurs de l'énoncé afin de préciser sa propre interprétation en liée, en priorité, à son activité et sa facture de compréhension ; il s'agit donc d'une attribution sémantique déduite à travers les indices ou les marques du discours aussi bien de l'image que du texte.

La bande dessinée demeure, en outre, un message complexe qui demande des efforts multipliés pour être compris tant qu'il s'agit de la langue en situation, d'une pratique réelle du système linguistique. On peut parler de ce fait d'une certaine pratique discursive, ce troisième aspect didactique fera l'objet du troisième volet du chapitre.

3. La pratique discursive

L'apprentissage du F.L.E, par le biais de la bande dessinée, met en jeu une stratégie dont le pivot est la communication sous son double aspect verbal et non-verbal ; c'est une communication codifiée dans la mesure où elle renferme implicitement ou explicitement toutes les composantes de la pratique de la langue ; autrement dit, la bande dessinée présente un discours dont le fonctionnement fait appel à des procédés (C F, *Les spécificités du texte de la B.D.* p. 20-33) linguistiques discursives que atteste encore la didacticité de ce support audiovisuel. Vu les indices que renferme la B.D, elle offre une utilisation spécifique de la langue ; on relève les indices d'énonciation, y compris les indices d'organisation et les indices lexicaux, et c'est l'agencement de tous ces indices qui offrent une communication guidée et simulée. Ce sont ces marques énonciatives qui font l'objet de notre analyse pour dégager davantage les aspects didactiques qui relèvent de cette pratique discursive.

En effet, la situation de production de discours et d'organisation du sens du message met en jeu des marques énonciatives : l'intention du locuteur exprimée par un système d'opérations syntaxiques, marques grammaticales et lexicales, -champ lexical-, ces indices forment ce qu'on

appelle « les indices textuels » qui concernent le discours tout entier et qui donnent lieu à la liberté d'imaginer et d'interpréter le texte.

Dégager les différents aspects qui organisent la conversation du texte de la B.D. par l'élève marocain non-natif, c'est le rendre à même de lire un texte et par voie de conséquence de comprendre les arrière-fonds de ce dernier.

Si la bande dessinée, destinée à des visées didactiques, présente une pratique discursive, quels seront les indices organisationnels, attestés au niveau des planches choisies, qui confirment cette pratique conversationnelle ?

Les repères énonciatifs

La bande dessinée est un genre adapté à l'acquisition du F.L.E ; cet apprentissage est dû au fait que ce support audiovisuel présente une pratique quasi-courante de la langue étrangère laquelle forme « **un mode discursif disjoint** » pour reprendre l'expression de J. P Bronckart (1985, p.18); ce mode est régi par des repères énonciatifs qu'on peut résumer dans la question et le niveau de langue adopté ; ces deux fragments sont à la fois hétérogènes et complémentaires.

a. La question :

En effet, la question présente un intérêt discursif fort important ; c'est un moyen indispensable de l'apprentissage des phénomènes linguistiques ; car outre sa valeur linguistique qui consiste à obtenir des informations, elle a une portée pragmatique permettant de déduire l'intention du questionneur et sa visée. On prend les extraits suivants comme exemples illustratifs : dans le manuel de 8^e A.E.F (p.14) on lit « Bravo et comment allons-nous revenir ? » « Et que faisait-il dans son auto » ; « Usette, quel est le diamètre de la terre ? » (Manuel de 9^e A.E.F, p.57).

Ces deux planches sont respectivement exploitées dans des leçons de syntaxe : la phrase interrogative et l'interrogation directe dans le discours rapporté. Dans le premier cas, l'objectif visé est l'utilisation de la question pour rapporter les paroles de quelqu'un, elle n'est pas prise comme étant un phénomène linguistique susceptible d'être analysé en lui-même dans la mesure où l'intérêt est centré sur les éléments qui

permettent le passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte, sur les mots interrogatifs, les temps verbaux et les pronoms et non pas sur la visée communicative de la question qui contribue à l'interaction et donc à la dynamique discursive ; ce qui revient à dire que l'intérêt est porté sur le côté linguistique de la question au détriment de sa portée discursive ; Daniel Coste (p.16-22) était juste sur ce point lorsqu'il a dit que « la question est typiquement l'un [des] actes qui devrait être envisagé dans un cadre élargi, celui du discours ».

Ainsi dans le premier extrait, l'élève marocain non-natif comprendra-t-il le passage de l'interrogation directe à l'interrogation indirecte : « Donald se demande comment ils vont revenir », mais, il méconnaît la portée symbolique de la question qui est « l'impossibilité de l'arrivée de Picsou et de Donald », la parole qui suit la question confirme cette interprétation « je n'y avait ... EUH. Pas ... pensé ». En outre, dans le second extrait, l'importance est reléguée à l'utilisation adéquate des interrogatifs conformément à la fonction assignée au mot sur lequel porte l'interrogation. Comme si on apprenait à l'élève marocain non-natif à poser des questions au lieu de lui apprendre à les utiliser dans son discours, on peut parler ici de l'utilisation superficielle de phénomènes grammaticaux, la question, en l'occurrence ou ce qu'on appelle l'apprentissage restreint, ce qui ne va pas de pair avec « approches communicatives comme cadre méthodologique¹³ élargi centré sur l'interaction sous tous ses aspects. Bronchartécrit à ce propos : « la tâche essentielle de la didactique devient l'analyse de pratiques langagières en situation scolaire »¹⁴.

On comprend dès lors que la question revêt dans la B.D. une grande importance, c'est un niveau d'analyse qui nous permet à la fois d'établir un discours et de comprendre indirectement sa portée communicative ; car « tout n'est pas effectivement dans le dit¹⁵ ».

La question crée, de surcroît, un espace d'expression de plus en plus libre même s'il reste semi-dirigé¹⁶d'où « la contrainte interactionnelle » à en croire Daniel Coste (*Op. cit., ibid.*) On remarque que la question, comme marqueur de discours, est étudiée isolément de son contexte énonciatif ; elle est rarement examinée dans une situation de communication ; son utilisation est cantonnée dans un cadre linguistique et non pas en tant qu'acte de langage servant la

communication de ce fait, l'apprentissage du F.L.E.V, par le biais des « approches communicatives », ne devient-il pas un leurre tant que certaines données linguistiques semblent être dévalorisées d'autant plus qu'elles ne sont pas maîtrisées par les élèves marocains non-natifs surtout des milieux ruraux où la civilisation est complètement absente ? Ces données linguistiques dont dispose la question en tant qu'acte de parole y compris les marques formelles d'énonciation -point d'interrogation- et l'énoncé en tant que tels sont prises dans la classe du F.L.E isolément de leur contexte immédiat.

passer un Autrement dit, l'analyse de l'acte de parole « interroger » reste tributaire des données élémentaires à savoir le jeu de question/réponse ; il ne s'agit guère d'un travail de réflexion sur l'acte lui-même mais plutôt sur son côté utilitaire pour faire un contenu quelconque, comme si l'apprentissage du F.L.E était infléchi dans un sens d'exploitation arbitraire¹⁷ et non pas dans celui de la réflexion, on peut parler ici d'un « délire communicatif »¹⁸, dans la mesure où l'acte de parole, quoiqu'il soit , n'a de valeur que par rapport à l'interaction majeure sous-jacente à l'énoncé, celle des effets de sens illocutoires et perlocutoires ; ces valeurs assignées à l'énoncé doivent nécessairement être prises en considération étant donné qu'elles marchent en parallèle avec l'objectif des « approches communicatives » qui consiste à enseigner la langue compte tenu des aspects linguistiques et extralinguistiques de l'énoncé .

La question semble dessiner un champ problématique: comment l'enfant lit - ils question dans une optique discursive compte tenu de la situation de communication car « le contexte prépare et oriente incontestablement le déchiffrement du message » (M. Masselot, 1993, p.12) la question, certes, revêt dans l' « L'enseignement du F.L.E a une importance considérable, elle est même devenue l'une des techniques d'apprentissage des données linguistiques sous tous les angles ; elle surnage « à toutes les tempêtes pédagogiques » écrit Daniel Coste dans son ouvrage précité (p.42) ; car toute l'action pédagogique se déroule par un jeu de questions/réponses, celle-là est un repère énonçant prépondérant, son exploitation dans la leçon de communication le montre parfaitement:

On lit dans le manuel du 8° A.E.F:«Pardonnez-moi où je pourrais trouver de l'eau ... » « pour mon arrosoir».

Dans cette vignette, l'objectif pédagogique est à la fois d'obtenir des renseignements et de répondre à cette demande : on apprend à l'élève à cerner la situation de communication à partir des questions trop limitées : qui parle ? A qui parle-t-il ? A propos de quoi ? Sans pour autant tenir de compte du non-dit du discours ainsi que d'autres questions sous-jacentes à l'énoncé comme par exemple : l'état de l'énonciateur et son niveau culturel par rapport à l'interlocuteur. Néanmoins, les concepteurs des manuels scolaires avaient leurs raisons lorsqu'ils ont choisi de tel extraits de B.D., d'abord, ils ont visé mettre l'élève marocain non-natif dans le bain de la langue courante et quotidienne telle qu'elle est parlée en France ; ils ont pensé ensuite que la B.D. peut s'avérer un support ludique qui se prête le plus à une analyse discursive ; au surplus, cet appareillage de B.D. dans le manuel est dû au fait que le genre est court et par conséquent, il ne va pas contribuer à l'ennui des élèves ; cependant, l'extrait qu'on a choisi pour l'analyste pose lui-même certains problèmes.

Tout d'abord, la question à la valeur d'une phrase affirmative tant que le point d'interrogation, qui est la marque essentielle du questionnement, n'est pas attesté, il est remplacé par trois points de suspension -la phrase est achevée dans la seconde bulle- ; ou, comment l'élève marocain non-natif surtout du milieu rural assimile la notion de « demander quelque chose » alors qu'il méconnaît qu'il s'agit même d'une question ? Comment, au surplus, l'interrogation comme indice énonciatif, pourrait servir de moyen pour situer le discours et orienter l'échange communicatif surtout qu'on vise à amener l'élève à communiquer dans différentes situations de communication ? Tout se passe comme si on violait certaines lois de communication. Premièrement, il n'y a pas une véritable demande d'information puis que le locuteur connaît la réponse en formulant son énoncé au moment où le lecteur -l'élève- méconnaît le sens dans la mesure où la question est indirecte. En second lieu, l'analyse de ce discours met l'importance et donne droit de cité aux diverses questions qui font évoluer l'échange discursif en rapport avec la vie quotidienne des français, les natifs, chose qui reste abstraite pour les apprenants de ce niveau - l'enseignement fondamental du second degré-. Enfin, ce jeu scolaire de questions /réponses est contesté, car il n'explique aucune construction de la part de l'apprenant et du coup, il ne garantit aucunement que les

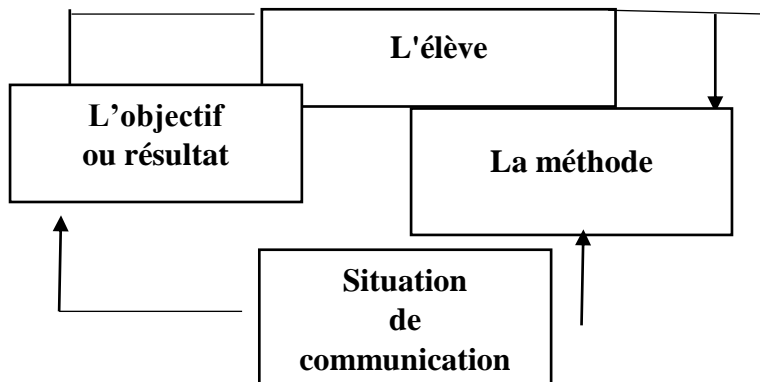
indices énonciatifs ne visés ne sont réellement intériorisés ; ce qui revient à dire que l'élève demeure comme « l'écho » (D. Coste, *Op. Cit.*, p.27) de tout ce qui lui est appris, du fait que la situation, pivot de tout acte de communication, n'est pas comprise. Maryonne Masselot (*Op. cit., Ibid.*) écrit à ce propos « combien des termes acquis sont reliés associativement à leur contexte d'acquisition », alors, que faut-t-il ? Changer le support ? Changer la démarche méthodologique ? Ou bien laisser l'objectif communicatif de côté ? C'est-à-dire se dévier du nouvel apprentissage du F.L.E à l'instar de la « communication » comme cadre général.

Le texte, c'est l'un des repères fondamentaux dont dispose toute conduite langagière et discursive, notamment dans la B.D. ; sa mauvaise compréhension contribue, ipso facto, à la modification de la forme et au sens du discours ; de ce fait, elle doit être étudiée non

Seulement conformément aux différents essais, mais également en tenant compte des marques du contexte de production et de réception de message.

On comprend dès lors que la question, dans la leçon de communication contenue dans la B.D., devient comme un instrument -qui n'est pas à la portée de tous les utilisateurs de la langue française- dont peut se servir l'élève pour structurer un discours cohérent pris comme « un édifice à plusieurs étages » (A. Mareul, 1978, p.78).

On peut résumer les pôles -ensemble de questions- qui sont à la base de la construction et l'assimilation du discours dans le schéma suivant :



Ce schéma signifie qu'on veut apprendre à l'élève marocain non natif, par le biais d'une méthode centrée sur les questions « les approches communicatives », à cerner une situation de communication¹⁹ et la définir à bon escient pour atteindre l'objectif de communiquer dans diverses situations de communication ; autrement dit, l'élève doit être à même de prouver, suite à une interprétation logique dégagée à partir des indices énonciatifs, l'intention de la communication.

On lit dans la revue *Médias, faits et effets* que « l'enseignement devrait tirer d'une typologie des discours construits sur un examen systématique des situations d'échange » (Revue citée). L'élève-apprenant du F.L.E doit déduire²⁰ le bien-fondé de l'énoncé car le langage est un instrument complexe qui présente des mécanismes encore complexes puis qu'il est né de l'histoire de l'homme, il fait même une de celui-ci.

Le discours de la B.D. doit être étudié dans une dimension indicielle qui demeure « utopique »²¹ sur le terrain pédagogique et donc dans sa mise en pratique en raison de l'inadaptation du type d'analyse au public-cible ; on peut parler dans ce cas d'une sorte d'incompatibilité entre l'élève en tant que tel et l'objectif tracé au préalable par les concepteurs des manuels scolaires d'où le problème de réception du genre « Bande Dessinée », ce qui fait que la réflexion des élèves reste bloquée au niveau de la compréhension et l'interprétation des demandes notamment sous forme de questions ; en d'autres termes, « la conquête du sens », écrit Francine Cicurel (cité dans D. Coste, *Op. cit.*), n'est pas garantie tant que la situation de communication n'est pas bien cernée par les apprenants du F.L.E ; de ce fait, l'acte de parole risquerait de perdre sa valeur fonctionnelle et donc pragmatique et communicatif, ce qui contribue, *ipsosfacto*, à une faille enseignementale. Comme si on trahissait le modèle d'apprentissage « recommandé » par les « approches communicatives », devant plus qu'il est indispensable de revaloriser dans une classe de langue vivante comme le français tous les modes d'interactions où la circulation du sens dite « Sémiose » (Langages et image, revue citée, p.156) prend tout un intérêt communicatif à

condition que ce modèle d'interaction soit conforme au milieu et au niveau du public-cible.

Le rôle de la question au sein du processus communicatif ne s'arrête pas dans le fait qu'elle est un repère énonciatif, mais elle est aussi un indice révélateur de l'acte de parole. En effet, dans la leçon de communication par exemple, les questions qui parle ? A qui ? Parfaitement qu'il s'agit d'un échange communicatif entre deux individus qui contiennent une valeur vis-à-vis de l'interlocuteur ainsi que l'interprétation de celle-ci par le lecteur ; or, est-ce que l'élève marocain non-natif serait-il à même dégager les caractéristiques propres de la question ainsi que sa fonctionnalité dans le discours de la B.D. par exemple ? La réponse est que l'apprenant privilégie la question comme outil de mener une lecture au lieu de la considérer comme un véritable acte de parole vu leurs capacités en communication notamment lorsque la question ne possède pas de directives précises pouvant aider l'apprenant à lire cet acte en termes de discours. Boyzon (*Op. cit.*, p.97) est juste sur ce point précisant que : « La cohérence de l'ensemble [l'énoncé tout entier] n'est pas explicitée et ce n'est que face à la tâche de [décodage] que l'élève se trouvera livré à la complexité de l'organisation d'un écrit dont il n'aura pas nécessairement les clés de compréhension ».

Il s'ensuit dès lors que le mode de questionnement reste dans l'esprit de l'apprenant non natif une barrière difficile à franchir, car maîtriser cet acte de parole, c'est posséder l'un des outils fondamentaux d'accès à la compétence communicative ; de même que les éléments composant la question ont des liens complexes : complémentarité, redondance, explication de l'un par l'autre, illustration simple, il est vrai que dans certains extraits de B.D., la question trouve sa lecture dans l'image ; ce qui rend la tâche de plus en plus pénible pour notre apprenant en plus que les compétences culturelles, linguistiques et textuelles de ce lecteur ne sont pas mobilisées pour étayer ou réaliser une microchaîne communicative surtout que la B.D. donne le maximum d'informations avec le minimum de mots ; il s'agit d'un souci de concentration sur le sens qui entraîne un usage minime d'indices textuels référentiels : parfois la question n'est pas accompagnée du point d'interrogation dans la B.D.: ce qui crée certaines ambiguïtés notamment entre la valeur

énonciative ou la portée de la question et sa forme ; sur cette base, l'acte du langage « questionner » devient un puzzle sur lequel l'élève-marocain ne peut effectuer toutes les opérations énonciatives et ne soit pas recherché par une stricte lecture linéaire.

Bien entendu, la question recèle des ressources énonciatives souvent inexploitées par les élèves, son utilisation en classe, intégrée à l'objectif communicatif, crée chez eux une difficulté de développer leur compétence communicative ; c'est un phénomène linguistique très important mais qui est malheureusement mal analysé. On peut dire ici que « les élèves les plus fragiles » (*Ibid.*, p.86) éprouvent un sentiment d'écart entre le support figurant dans les manuels scolaires à savoir l'objet à analyser et leurs capacités de production des vérifications. Tout se passe comme s'il réclame un problème métalinguistique : les apprenants ne sont pas à même de reconstituer un langage tiré des conclusions de leur lecture sur un langage pris de la réalité française étrangère ; Boyzon (*Ibid.*, p.85) écrit à ce propos : « les méthodes du français langue étrangère ont malheureusement leur plus faible rendement quand il s'agit de développer les compétences langagières au-delà de ce qu'exigent les besoins quotidiens », ce qui revient à dire que l'apprentissage du français langue étrangère au Maroc est la maîtrise d'un code dont les traits d'oralité et de spontanéité constituant les indices discursifs qui s'échappent à l'apprenant non-natif notamment dans la B.D. où le langage des personnages et leurs gestes définissent directement leur appartenance linguistique : toutes leurs questions émanent de leur vie ordinaire. C'est ainsi que la question, comme phénomène linguistique, est révélatrice de l'acte du langage au sens où elle insinue et exige les paramètres situationnels de l'énoncé tant à travers son intonation au niveau oral qu'à travers ses indices textuels au niveau écrit ; cependant, elle n'est pas étudiée dans les établissements scolaires en tant qu'énoncé au sens large du terme, mais elle est dénuée de son rôle fonctionnel au sein d'un discours aussi quotidien comme la B.D. ; elle sert de moyen pour atteindre l'objectif communicatif, elle constitue une charnière entre le contenu de la leçon et sa réalisation en classe de langue étrangère : aussi l'acte de questionner est-il susceptible d'être substitué à un énoncé émis affirmativement par le locuteur ? Le point d'interrogation est un moyen langagier qui permet l'expression de la réflexion de celui qui parle, l'élève doit faire appel à sa propre

compréhension, ce qui pose d'énormes problèmes ; ou, nous voyons que la question est le seul moyen de gérer la leçon alors que son étude énonciative serait, à notre avis, rentable pour que l'apprenant marocain arrive-t-il à acquérir une compétence communicative diversifiée : au niveau interactif ? Là existe l'une des contradictions majeures que nous avons relevées dans les «Recommandations pédagogiques » et les manuels scolaires : la compétence communicative est loin d'être en conformité avec l'approche méthodologique et les contenus des programmes, les programmeurs manifestent une disparité fort remarquable par rapport à l'acte de parole, pivot de l'unité didactique, ainsi que par exemple dans le manuel de 7^e A.E.F, la leçon de communication porte sur l'acte de parole « comment s'informer » alors que celle de conjugaison prend pour sujet la conjugaison systématique de certains verbes ; ceci constitue une coupure au niveau de l'apprentissage du français langue étrangère vivante.

On vient de comprendre que la question, comme repère énonciatif, revêt une grande importance malgré les problèmes dont elle fait l'objet sur le terrain pédagogique ; car tout acte de langage, elle se prête à des interprétations aussi nombreuses que diverses ; cependant, la question n'est pas le seul indice énonciatif permettant une pratique discursive, au niveau de la bande dessinée pris comme support didactique. Le niveau de langue familière et relâché dont le genre fait preuve n'est-il pas un repère important qui contribue lui aussi à la pratique d'une langue quotidienne parlée par les français natifs ?

b. Le registre linguistique

Le terme « niveaux » de langue nous amène à penser qu'il s'agit de plusieurs registres linguistiques, d'une échelle graduée ou même d'une stratification. Cependant, on n'écrit pas comme on parle ; de même qu'il existe un niveau médian ou moyen au-dessus de la langue familière et au-dessous de la langue soutenue ; celle-là est la caractéristique du style et de l'écriture de la bande dessinée « didactique »²².

Certes, la bande dessinée combine tous les procédés d'écriture faisant la spécificité du registre de langue familière qui permet une fluidité expressive : on y trouve les onomatopées, les formes grammaticales aussi bien au niveau phrastique que le niveau des unités linguistiques.

Tous ces repères souples énonciatifs fédèrent pour donner lieu une communication, efficace, mais parfois « ratée ».

En effet le niveau est celui de vie courante des français non seulement, il se caractérise par un relâchement par rapport aux normes grammaticales, mais aussi par l'emploi d'un vocabulaire souvent expressif ; il est surtout fréquenté dans la langue parlée qui met en jeu la conversation quotidienne des gens.

Si on admet que le langage de la B.D. relève de l'ordinaire et que les personnages racontent, médiatement ou immédiatement, leurs impressions et leurs émotions aux lecteurs notamment aux élèves marocains non-natifs, -c'est une mise en abyme de ce qui se passe dans la société française-, on comprendra, bel et bien, que le style de ceux-là est peu surveillé voire même spontané ; ce qui justifie la finalité didactique de l'emploi de ce style.

Les extraits suivants expliquent parfaitement ce qui a été avancé :

A - « EH ! EH ! Ce soir, au cinéma Lux, on passe un monde fou ! Fou ! Fou ! » « Ouf j'ai eu chaud ». (Manuel de 7^e A.E.F, p. 127.p .107-126)

B - « Tu m'achèteras un costume d'infirmière « ouais ! » (Manuel de 8^e A.E.F. p.10)

C - « Papa m'a dit qu'il faisait un métier intellectuel »

« Un quoi ? » « Ben oui ! Ça te surprend » (Manuel de 9^e A.E.F. p.19)

Les interjections « EH » et « Ouf » ainsi que les expressions « Ben oui ! Et un quoi ? » relèvent du registre linguistique familier : elles traduisent directement ce que les français natifs disent dans leur vie quotidienne : ce qui va de pair avec le parti-pris des didacticiens contemporains qui vise à mettre l'élève marocain non-natif directement dans le bain des conversations quotidiennes.

En effet, les sons onomatopéiques, « EH ! » et « Oui ! » expriment clairement l'état heureux du locuteur ; on peut, de ce fait, les substituer à la phrase d'admiration exclamative « comme je suis heureux ! » ; par contre, « ouf ! » dénote le malaise du personnage, on peut la remplacer par une expression aussi familière et relâchée « ras-le-bol ! », En outre,

l'expression « Ben oui ! » montre parfaitement l'emploi ordinaire de la langue française, celle-ci sert doublement la communication et la pratique discursive puisqu'elle permet à la fois de maintenir l'acte d'énonciation entre le locuteur et l'interlocuteur et l'exprime accord de l'énonciateur par le biais de l'adverbe « oui ».

On remarque dès lors le monopole des formes et expressions orales dans la bande pratique de dessin ; de même le processus récursif est très important dans la mise en la langue, il donne au discours non seulement une beauté stylistique mais aussi une rigueur sémantique et pragmatique inégalable ; ainsi, dans l'exemple précité, la reprise de l'adjectif « fou » souligne l'attraction du personnage par le film ».

Cependant, dans l'acte d'enseignement, on apprend à l'élève non pas la construction du discours, mais uniquement l'échange surtout oral et communicatif ; ou « dans ces émissions » où la situation de communication inscrite la parole dans le schéma de déroulement du dialogue, les phrases émises spontanément constituant un champ d'étude privilégié par un enseignement des moyens d'expressions » (J. Peytard et L. Porcher, *Op. cit.*, p.89). Autrement dit, les documents oraux, qui obéissent également à un contexte bien défini, contiennent des formes linguistiques qui doivent être étudiées ; la négligence de ces constructions contribuent à une communication vouée à l'échec²³ ; la maîtrise de ces formes orales permet à l'élève de connaître une infinité de mots appartenant au parlé du français comme langue vivante étrangère, l'amène également à distinguer entre ce qui est grammatical et ce qui est agrammatical comme l'expression antérieurement citée « Un quoi » : l'élève doit bien comprendre qu'il n'est pas grammaticalement correct de joindre l'article « un » à l'adverbe « quoi » mais, cet agencement est permis à l'oral pour des finalités communicatives.

On doit attirer l'attention des apprenants sur la différence entre ce qui est dit et ce qui est écrit ; d'ailleurs, Barthelemy (1985, p.77) souligne que « le dogme en question comporte la très vieille croyance que l'oral naturel n'est constitué que d'énoncés mal formés tant qu'il ne se conforme pas à l'idéal de l'écrit oralisé. Pour faire justice de cette croyance, il est nécessaire de prouver aux maîtres comme aux enfants que l'oral a sa structure propre, autonome par rapport à celle de l'écrit »

; de cette affirmation, on comprend que l'oral se distingue de l'écrit aussi bien par sa structure que par son vocabulaire et ses phrases.

En effet, faire de la bande dessinée un livre à registre oral est une entreprise fondamentale dans la mesure où le support offre aux apprenants l'occasion de connaître les mots les plus utilisés dans les conversations quotidiennes des français ; car la langue qu'on lit en général dans les livres ne correspondent guère à ce que les marocains non-natifs entendent lors qu'ils visitent le pays, Passy et Rambeau (1989, p.17) écrivent à cet égard : « il y a entre la langue qu'on apprend dans les livres et celle du peuple des différences parfois très grandes dont nous autres français, ne nous doutons pas parce que nous sommes familières » ; au surplus, outre les mots grammaticaux et bien formés, la B.D. fait usage des formules incomplètes, des phrases inachevées, de toutes les formes qui s'éloignent des normes de la langue française et renvoient au style syncopé ; de plus, la B.D. permet de dégager des phénomènes fort importants relatifs au parlé du français. L'intonation et l'interjection en l'occurrence.

En effet, la fréquence des lapsus, des hésitations et des réticences est modifiée à l'emploi abondant des interjections et de l'intonation dans les discours qui sont lourdes de significations et porteuses, par là-même, de plusieurs interprétations. Ces formes linguistiques relâchées font preuve d'un énoncé arraché par une émotion, ont subi d'une manière ou d'une autre la parole comme contrainte et l'effet immédiat et rapide du sentiment rédigé par le locuteur. Il est à noter également que l'intonation, dimension décisive pour un phénomène classé par Charles Bally. Selon ce linguiste (Cité dans Daniel Luzzali, *Revue langue français*, p.121), l'intonation est « conçue comme un substitut expressif, mais uniquement appauvri de l'expression, explicite d'un lien articulé logiquement » ; en termes voisins, l'intonation est un phénomène non marqué au niveau de l'écrit par des particules, le souci est conféré aux lecteurs de dégager l'effet de sens que le locuteur met en œuvre dans son énoncé. Cependant, si la B.D. offre toutes les formes marquantes relatives au niveau de langue familier, est-ce que l'élève marocain non-natif, pour qui ces moyens d'expressions orales sont méconnaissables, pourra mener, à bon escient, une conversation en F.L.E ?

On vient de voir clairement que le procédé de la question ainsi que le registre linguistique employés dans les extraits de B.D. destinés aux élèves marocains non-natifs permettent une pratique discursive qualifiée de fluidité au niveau de l'expression orale et écrite ; Cette communication courante est due au fait que le genre renferme dans son « programme »²⁴ des formes linguistiques appartenant au français parlé et tout particulièrement à la langue courante et quotidienne des natifs. Ces indices énonciatifs oraux sont tantôt attestés au niveau du discours, ils sont donc explicites ; tantôt, ils sont inclus dans le discours et compris à partir du sens de l'énoncé et donc implicites d'où le problème de compréhension ou l'assimilation²⁵ que les apprenants du F.L.E rencontrent souvent au niveau fondamental.

En définitive, on peut dire que la B.D., comme outil d'enseignement moderne, présente trois aspects didactiques fondamentaux qui s'avèrent complémentaires et présentent même temps des problèmes d'apprentissage du F.L.E.

En effet, l'aspect ludique et attrayant attesté dans le texte et l'image incite l'élève à utiliser la langue pour communiquer même si cette communication sous son double aspect verbal et non verbal est périlleuse vu la complexité du genre ; de telles difficultés sont liées à la fois à la forme et au sens de l'énoncé contenu dans la bulle ou le phylactère.

Il est vrai que la B.D. est le support audiovisuel qui pratique par excellence le français oral, les personnages connaissent déjà, par leur expérience de vie quotidienne et par la valeur de situations d'expression qu'ils choisissent, leur attitude et donc l'utilité et leurs paroles, c'est ainsi que le registre linguistique relâché est l'écoute lié à l'environnement socioculturel des devenirs, il se révèle consciemment spécifique ; or, comment l'apprenant marocain non-natif pourrait-il être capable de s'approprier l'idée qui postule que « la conversation elle-même ne se pratique pas dans le même niveau de langue » (H. Huot, *Op. cit.*, p.42).

Cette question est un véritable témoignage pour dire que l'analyse des niveaux de langue surtout relâché est un entraînement à l'étude réflexive de la langue ; c'est une approche qui prend pour centre d'intérêt les pratiques langagières diverses favorisant une expression autonome des

personnages; il est à noter également que la B.D., comme moyen de départ pour acquérir du niveau de langue familier, pose problème tant qu'il se caractérise par un « emploi conjoint de constructions syntaxiques spécifiques, comportant du lexique eux aussi spécifiques et d'une prononciation particulière » (*Idem.*), autrement dit, la langue familière possède ses propriétés syntaxiques, lexicales et lectorielles qui s'avèrent en conformité avec le jargon parlé dans la B.D. par exemple, nous remarquons l'emploi abondant des enregistrements inachevés des mots qui n'ont pas parfois une entrée dans le dictionnaire, et utilisent fréquemment des points d'interrogation et d'exclamation ainsi que les trois points de suspension. Il s'agit de l'emploi des improvisations, c'est-à-dire des éléments pouvant donner aux personnages représentés sa pensée à travers des actes langagiers vifs et expressifs ; nous insistons ici sur les caractéristiques sémantiques et formelles qui sont en fonction de ce type de discours. Il serait nécessaire de faire remarquer aux apprenants marocains pour les initier à ce langage ; nous voudrions souligner plus particulièrement certains phénomènes discursifs liés à ce type de discours ; entre autres toute une série de pauses particulières marquées pour exprimer un certain effet de sens : hésitation (les trois points de suspension), la surprise ou l'étonnement (les points d'exclamation). Tous ces signes de la langue familière semblent être pour l'apprenant marocain difficile sur le plan énonciatif ; pour cette raison, il nous semble que l'étude de description du registre linguistique familier doit être nettement reliée aux marques dont l'extrait fait preuve ; ou, de toute façon, ces différents points signalés ne peuvent être épuisés avec des apprenants de ce niveau élémentaire, ils devraient plutôt faire l'objet d'initiation incessante à la fin du cycle fondamental. Certes, La B.D présente des formes attrayantes à voir mais difficile à comprendre. Surtout qu'en classe, on utilise les vignettes pour apprendre un problème linguistique bien précis, c'est-à-dire comme support pédagogique et non pas comme un fait linguistique susceptible d'être analysé et évalué à fond en lui-même ; en outre, cette communication débouche sur une pratique discursive encore assurée par la question et le niveau de langue trop familier ; ce registre présente davantage de difficultés pour les apprenants d'une langue étrangère comme le français.

Après avoir passé les aspects didactiques qui peuvent être derrière la didacticité de la B.D, il serait indispensable de voir comment ces données linguistiques, c'est-à-dire ces repères énonciatifs et organisateurs relatifs au genre sont exploités au niveau de l'apprentissage du F.L.E ? Est ce qu'ils sont adaptés aux difficultés linguistiques, des cours inscrits dans les manuels scolaires de l'enseignement fondamental du second degré ?

La réponse à ces questions fera l'objet du troisième chapitre qui prendra pour centre d'intérêt le fonctionnement de l'action pédagogique après l'intégration de la B.D. dans les manuels scolaires. Deux conclusions peuvent être tirées de cette étude. D'abord, la bande dessinée est un support maniable et malléable qui renferme des procédés stylistiques, communicatives et linguistiques qui s'avèrent difficiles à exploiter vu la diversité des niveaux socioculturels. Ensuite, ce support commence à devenir en désuétude dans les programmes scolaires marocains.

¹Voir chapitre I de notre thèse.

²Nous avons parlé du « corps » pour désigner un tout cohérent.

³Donner à un mot la signification d'un autre.

⁴Le terme "coulisse" renvoie aux traits du discours implicite.

⁵La compréhension est l'apanage d'une classe sociale déterminée.

⁶On renvoie ici à la violation du code, *idem*.

⁷ Le surnom : appellation ajoutée au mon propre de la personne pour appeler un trait caractéristique de leur portrait physique ou moral. *Dictionnaire du français vivant*, 1972, Paris, Bordeaux.

⁸ Nous y reviendrons au chapitre V.

⁹ Cf. chapitre IV de notre thèse.

¹⁰ Cet adjectif renvoie à la dynamique du corps.

¹¹ Nous y reviendrons chapitre III.

¹² Cf. chapitre III la manipulation de la B.D.

¹³Cf. chapitre, I de la thèse

¹⁴Voir chapitre I, de la thèse.

¹⁵Voir chapitre II de la thèse.

¹⁶Il obéit aux principes de la recommandation pédagogique de 1991

¹⁷Arbitraire tant qu'il ne n'agit nullement d'une réflexion

¹⁸« Délire » veut dire déviation par rapport à l'objectif tracé par la nouvelle méthode

¹⁹Elle renvoie aux questions suivantes : qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Quoi ?

²⁰Il y a autant de lecture et de déduction que de lecture.

²¹Nous y reviendrons chapitre IV.

²²Le mot revoie aux extraits qui figurent dans les manuels scolaires de l'enseignement fondamental du 2ND degré (7^e A.E.F, 8^e A.E.F, 9^e A.E. F^e)

²³CF, chapitre III de la thèse.

²⁴Le mot renvoie au système de communication permis par diverses formes linguistiques.

²⁵Le mot est emprunté à jean Piaget.

Références bibliographiques

- BARTHELEMY** (1985), *Linguistique et enseignement, recherche sur le français parlé*, Paris, Larousse.
- BATICLE Yvelines** (1986), *Apprendre l'image*, Paris, Magnard.
- BEACCO Jean Claude et LEHMANN Dennis** (1990), *Public spécifique et communication spécialisée*, Hachette.
- BERGSON Henri**, (1977) *Le rire*, P.U.F.
- BOISSIONT Alain et LASSERRE Martine**, 1989, *Techniques ; du français*, Paris, Ed. Bertrand.
- BRONCKART J.P.**, (1985) *Le fonctionnement des discours*, De la chaux & Niestlé.
- BRUNO RENAUD Jean**, (1986) *Bandas dessinée et croyances du siècle*, Ed. Black & Mortimer, Bruxelles.
- C F, *Les spécificités du texte de la B.D.*
- CALBRIS Géneviève**, (1989) *Gestes et communication*, Paris, Crédif.
- CF.J. Peyrouet et L. Porcher**, (1997) *Langue française* 28 DEC, Larousse.
- COSTE Daniel**, *Les discours naturels de la classe cités dans expériences et réflexions*. C.R.E.D.I.F.E.N.S de s.t clous.
- DE LA CROIX A. et ANDRIAT F.**, (1992) *Pour lire la bande dessinée*, Duculot.
- El Gharbi el Mostafa**, (1990) *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc*, Paris, Hachette.
- LANCIEN Thierry**, (1986) *Avril, Médias faits et effets, le français dans le monde* n° 200.
- Le français dans le monde* n° 141, *Le français langue étrangère*, Hachette, Larousse.
- LUZZALI Daniel**, « L'oral dans l'écrit », *Revue langue français* n°8, Larousse.
- MAREUL André**, 1978, *L'Enseignement du français à l'ère des médias*, P.U.F. 1^{ère} édition.
- MASSELOT Maryonne**, (1993) *Langages et images*, repères N°7.
- PASSY et RAMBEAU**, (1989) *Cbrestomathie français « marceaux choisis de prose et de poésie avec promotion figurée à l'usage des étrangers »* 3ed, Revue et corrigé, Berlin, Leipzig.

-
- RAGON Michel**, (1992) janvier, *Le dessin d'humour, histoire de la caricature et du dessin humoristique en France*, Édition du Seuil.
- REY Alain**, (1978) *Les spectres de la bande*, Paris, Minuit.
- RICHETERITCH Rêne et SCHERER Nicolas**, (1975) *Communication orale et apprentissage des langues*, Paris, Hachette.
- ROUX, A.**, (1975) *La Bande dessinée peut être éducative*, Paris, 3ed de l'école.
- SAREIL Jean**, (1984) *L'écriture comique*, coll. « Écriture », P.U.F.
- SAUSSURE F**, *CLG*, Paris, Payot, A. Colin.
- SCHER K.**, (1984) Les fonctions des signes non- verbaux dans la communication », *La communication non- verbale*, Paris, Brossard.
- TABENSKY Alexis**, (1997) Spontanéité et intersection. Le jeu de rôle dans l'enseignement des langues étrangères, l'harmattan.
- TESSIER Gisèle**, (1990) *L'humour à l'école*, Toulouse, Edition Privat.
- WIDDOWSON**, (1981) *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hger, Paris.

