

République Algérienne Démocratique Et Populaire
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
Université Elhadj Lakhdar Batna



Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
Département de Français
Ecole doctorale de français
Antenne de Batna

Thème :

*La bande dessinée comme support didactique pour la
Consolidation de la compréhension écrite*

Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Magistère
Option : Didactique des langues étrangères

Sous la direction du : Dr. DAKHIA Abdelouaheb

présenté et Soutenu par
MAKSEM Samia

Membres du jury :

Président : Dr. METATHA Med AL Kamel, M.C. Université de Batna.

Rapporteur : Dr. DAKHIA Abdelouaheb, M.C. Université de Biskra.

Examineur : Dr. MANAA Gaouaou, M.C. Université de Batna.

Examineur : Dr. DAHOU Foudil, PR. Université de Ouargla.

Année universitaire
2007/ 2008

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier extrêmement mon directeur de recherche le Dr Dakhia Abdelouahab, pour m'avoir tendu la main dans les moments les plus difficiles, pour ses conseils, ses remarques, ainsi que pour son encouragement. Je ne peux que vous dire, MILLE MERCIS Monsieur.

Je tiens aussi à remercier profondément l'auteur français Mr Jean-Pierre Robert d'avoir accepté de lire toute ma partie théorique, pour ses orientations ainsi que pour son encouragement.

Mes reconnaissances vont, de même, à mes enseignants à l'Université de Batna: Le directeur de l'école doctorale Dr S. Abdelhamid, Dr S.Khadraoui, pour leur compréhension et leur encouragement. Je remercie Dr Manaa et Dr Metatha et Dr Dahou d'avoir accepté d'examiner mon humble travail de recherche; je remercie également Mr T.Benzeroual pour ses conseils ainsi que pour son soutien moral. J'adresse mes remerciements aussi à Mr Dj. Bendiha et Mr Mekhneche pour leur aide. Mille mercis aussi je dois pour le directeur de l'école primaire "Deckhil Tahar" pour m'avoir facilité la tâche au sein de son école, ainsi que pour son encouragement.

Mes remerciements vont aussi aux professeurs de français F. Laouedj pour sa patience et sa présence à côté de moi tout au long de mon expérience, pour ses conseils et ses orientations, et Mme N. Halledj pour son aide.

Merci pour tout ce que vous m'avez donné et tout ce que vous m'avez appris.

Dédicace

Ce mémoire n'aurait jamais pu voir le jour sans l'encouragement des membres de ma famille que je tiens à remercier et à qui je dédie ce modeste travail, tout d'abord aux deux personnes les plus chères de ma vie :

Ma mère, la lumière qui m'a toujours éclairée le chemin. A celle qui a tout fait pour ma réussite, pour sa douceur, sa tendresse, ses sacrifices et ses prières.

Mon père, à qui je dois tout le respect et l'amour, pour son soutien, son encouragement et surtout sa confiance en moi.

A mes sœurs et frères : Nadia, Nora, Aziza, Fatiha, Sami, Lamine, Amira et notre cadette Sara.

Les lumières qui éclairent la famille, mes neveux Wassim et Anis

Mes beaux frères Cherif, Abdelghani, Nabil.

A tous mes amis, à tous ceux qui m'aiment et ceux que j'aime.

Le sommaire

Introduction générale.....	2
Chapitre I	
<i>De l'image à la bande dessinée</i>	
Introduction.....	9
I. La BD: survol historique.....	10
I. 1. Qu'est-ce qu'une bande dessinée?.....	10
I. 2. Les précurseurs.....	14
I. 3. La BD américaine et franco-belge.....	16
I. 4. Le succès de la bande dessinée.....	27
II. Spécificités de la bande dessinée.....	28
II. 1. Architecture de la page.....	28
II. 2. Styles des dessins et personnages.....	30
II. 3. Les techniques narratives: Les mouvements dans l'immobilité.....	33
II. 4. Rapports Texte / Grammaire.....	47
Conclusion.....	49
Chapitre II	
<i>L'efficacité de la bande dessinée en la lecture</i>	
Introduction.....	51
I. La réalité de la lecture.....	52

I. 1. Qu'est ce que lire?.....	52
I. 2. L'importance de la lecture au primaire.....	65
I. 3. Quelques stratégies de lecture en L2.....	68
I. 4. Les difficultés de lecture en L2.....	70
II. La lecture et l'image.....	77
II. 1. À propos de l'image.....	77
II. 2. Image et compréhension.....	86
II. 3. Image et processus de mémorisation.....	90
II. 4. Rapports Texte/ Image.....	91
Conclusion.....	95
 Chapitre III	
<i>La dimension pédagogique de la bande dessinée</i>	
Introduction.....	97
I. La BD dans une perspective didactique.....	98
I. 1. Les fonctions de la BD.....	98
I. 2. Roman et BD, sont-ils concurrents?.....	103
I. 3. La BD à l'école.....	106
II. Propositions didactiques en classe de FLE.....	110
II. 1. Protocole expérimental.....	110
II. 2. Procédure.....	113
II. 3. Analyses et interprétations des résultats.....	132
Conclusion.....	140

Conclusion générale.....	142
Bibliographies.....	145
les annexes.....	151

Introduction générale

Introduction générale

La situation d'Enseignement/ Apprentissage en Algérie, y compris celle du français langue étrangère (FLE) est en pleine évolution et on assiste depuis une décennie à de multiples réaménagements des programmes et changements par conséquent des pratiques enseignantes et apprenantes qui ont bouleversé le système éducatif. Ce constat touche tous les niveaux de l'école algérienne. Tout un chacun praticiens et décideurs ont la lourde responsabilité de veiller à la sauvegarde de cette école seule assurance de l'avenir de la société algérienne. L'Enseignement/Apprentissage des langues étrangères entre autre le français est un des soubassements de cette école en vue de la formation du citoyen armé d'un esprit critique et ouvert sur l'autre.

Cependant, les enseignants autant que les apprenants ne cessent de se plaindre des difficultés rencontrées à cause du programme de français à l'école primaire et du manque du matériel pédagogique permettant de rendre plus aisée leur tâche. Par conséquent, les apprenants éprouvent des difficultés de compréhension, et les enseignants n'arrivent pas à leur faciliter l'accès au sens. Pour un enfant, le fait de se retrouver devant un texte long et écrit dans une langue étrangère, provoque chez celui-ci un rejet, et même une forme de harcèlement. Les obstacles sont multiples pour l'Enseignement/Apprentissage de la lecture car des blocages et des complexes psychologiques subsistent envers cette langue qui lui est étrangère, et qui lui paraît de prime à bord difficile.

Le monde des enfants est autre et il leur appartient, c'est un monde onirique, nourrit d'images et des couleurs. On ne peut pas les arracher cruellement de leur monde. Un texte long avec une seule image, n'ayant parfois qu'un rapport partiel avec le contenu du texte, lui paraît très ennuyeux, comme le précise Holt (1969) « *L'ennui et la résistance peuvent causer autant de stupidité à l'école que la peur. Donner à l'enfant le genre de la tâche qu'il a à faire à l'école, et, qu'il en ait peur ou lui résiste, ou veut bien l'accomplir mais qu'elle l'ennuie, il ne fera la tâche qu'avec une petite partie de son attention, de son énergie et de son intelligence* » (cité dans O'Neil, 1993: p.167).

Un enfant a besoin alors, d'être invité pour l'accomplissement de n'importe quelle tâche, il a aussi besoin qu'on lui donne les moyens, qui lui permettent de s'affirmer, nous pensons que la lecture est l'un des ces moyens.

Lire c'est agir, c'est apprendre à se servir d'un texte, en le parcourant des yeux. En général, on lit pour s'informer, pour avoir de bonnes notes, ou pour s'évader et passer des moments agréables on peut aussi lire pour rire ou pour écrire, etc.

L'acte de lire n'est jamais innocent. La lecture n'est pas une fin en soi; c'est un moyen pour arriver à autre chose comme disait (Charmeux, 1985: p. 54) « *Lire est une activité finalisée au service d'un projet qui la dépasse* ».

La lecture n'est pas alors un savoir mais un savoir faire qui se manifeste par la capacité de se servir d'un écrit, pour mener à bien un projet, et, c'est justement la réalisation de ce projet qui mesure le degré de l'efficacité de la lecture. La réalisation de ce projet c'est aussi ce que l'on appelle *comprendre*.

Dans les textes officiels qui régissent le fonctionnement de l'école primaire algérienne, la lecture occupe une place primordiale dès la première année. Durant quatre ans consécutifs pour l'ancien système, et trois ans dans le cadre de la nouvelle réforme, l'élève inscrit son apprentissage à l'oral comme à l'écrit dans un même continuum.

D'après, (le Guide du maître, 2007-2008 : p. 7-8) l'écrit s'articule autour de la lecture et de l'écriture, dont les objectifs sont les suivants :

1-Maîtriser la correspondance phonie-graphie.

2-Identifier les éléments visibles d'un texte (titre, corps d'un texte).

3-Prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte (construction du sens par hypothèse et anticipation).

4-Lire une consigne (coche, souligne, barre).

5-Lire à haute voix un texte court.

6-Reconnaître les quatre graphies en lecture (identification d'une graphie sous différentes formes L, l ...).

7-Savoir écrire sous différents aspects.

8-Lire et copier des phrases (transcription en script et en cursive).

9-Répondre à une consigne simple à deux ou trois constituants.

10-Maîtriser la ponctuation.

Les enseignants déclarent qu'ils n'ont jamais pu réaliser pleinement leurs objectifs assignés. Ils ajoutent que cela est dû principalement à l'insuffisance des horaires consacrés aux leçons de français et au manque du matériel pédagogique.

En outre, les textes utilisés en lecture sont également longs et inadaptés à leur niveau. En effet, la majorité des élèves lisent sans compréhension. Or, une émission de sons sans compréhension, ne peut-être considéré comme étant de la lecture au sens "noble" du terme.

Une telle situation, nous incite à penser à un autre support qui permet de faciliter la tâche. Un support plus attractif, proche de la vie des enfants, et moins ennuyeux que le texte employé seul; c'est un support que nous pensons plus efficace, et à même de développer chez le public enfantin la compréhension écrite étant donné qu'il marie l'image au texte. Ce support s'intitule la bande dessinée (la BD).

Pour réaliser un tel travail, nous avons préféré le primaire comme étant la base du cursus scolaire, et dont les traces demeurent indéniables jusqu'à un âge avancé. L'école primaire que nous avons choisie est celle de *Deckhil Tahar*; elle se trouve à Elhadaick; une zone rurale manquant d'infrastructures pédagogiques extra-scolaires. Nul n'ignore l'influence de ces critères sur le rendement scolaire des

enfants. C'est une variante qui présente un vaste public qu'il ne faut pas perdre de vue.

L'objectif de notre travail de recherche, est de mettre en lumière le lien existant entre l'Enseignement/ Apprentissage de la lecture par le biais de la BD et la consolidation de la compréhension écrite.

L'Enseignement/Apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire, nécessite la mise en place de moyens attractifs ayant des liens directs avec le monde dans lequel évoluent les élèves, afin que ces moyens suscitent en eux intérêt et motivation. Cela, peut constituer un facteur facilitant l'Enseignement/ Apprentissage et conduirait à des pratiques apprenantes conséquentes. Ce déclic est indispensable pour provoquer le besoin de comprendre car, un lecteur ne peut pas comprendre s'il n'éprouve pas en lui ce besoin de compréhension comme l'écrivait Maslow « *Le besoin est la base de la motivation* » (cité dans Lautier, 2001: p. 208).

Pour ce faire, nous nous interrogeons dans notre travail de recherche sur les principes fondateurs d'une didactique de l'exploitation de la BD en vue de la compréhension de texte. Notre réflexion portera sur cette BD en tant que *support didactique permettant la consolidation de la compréhension écrite*.

Hypothèse générale

La BD représente un auxiliaire indispensable dans l'Anseignement-Apprentissage de la lecture et de là, la compréhension de texte.

Hypothèses opérationnelles

-L'utilisation de la BD facilite l'accès au sens du fait que l'image est employée précisément afin d'illustrer et d'expliquer le texte employé dans les bulles.

-La BD, grâce à la compétence représentative de l'image, permet la mémorisation et la rétention des informations apprises.

Tout au long de notre travail nous essayerons de confirmer ou d'infirmer ces hypothèses.

Pour les besoins de notre recherche nous avons réalisé une expérience sur le terrain; il s'agit de construire deux séquences, la première par le biais de la BD, et la seconde par l'intermédiaire d'un texte résumant l'histoire racontée dans la première séquence.

Nous avons réparti notre mémoire en trois moments; tout d'abord, nous ferons une étude historique de la BD pour mieux la saisir et la démystifier en tant que moyen d'attraction et partant de motivation, nous présenterons par la suite son architecture et ses spécificités et nous finirons par exposer le langage de la BD, en tant qu'un langage taxé apparemment de vulgarité.

Dans le deuxième chapitre, nous essayerons de trouver le lien entre la BD et la compréhension écrite. En premier lieu, nous commencerons par une tentative de définition de l'acte de lire; pour cela, nous présenterons différentes approches, puis nous montrerons les processus de la lecture, ses stratégies et ses difficultés. En second lieu, nous essayerons d'introduire la BD comme outil permettant de faciliter l'accès au sens, en présentant le lien entre l'image et le développement intellectuel de l'enfant et son impact sur la mémorisation.

Quant au troisième moment, il est question de pratique, nous essayerons dans un premier lieu, de présenter la BD dans un contexte didactique afin d'envisager le rôle qu'elle peut jouer en classe de FLE et en second lieu nous nous intéresserons aux effets de la lecture par le biais de la BD sur la lecture des romans.

Enfin, nous exposerons le déroulement de l'expérience avec les différentes activités que nous nous avons proposées aux deux classes en question suivies des analyses et des interprétations des résultats obtenus.

L'univers classe et particulièrement celui des langues étrangères entre autre celui du FLE demeure inéluctablement des plus difficiles à saisir. La lecture, la

compréhension de l'écrit et plusieurs autres tâches nécessitent des études approfondies et des approches particulières pour qu'elles se réalisent dans cet univers classe.

Chapitre de l'image à la bande dessinée

Introduction

Nombreux sont ceux qui ont des connaissances limitées sur la bande dessinée et de son rôle formateur; c'est ce qui explique certaines attitudes vis-à-vis de cet outil au sein même de l'école. Pourtant tout un chacun reconnaît l'aspect attractif et séduisant de ce moyen de divertissement et de plaisir. Partant, énormément de critiques tournent autour d'elle et de ses *images*.

Afin de répondre à tous ces pamphlets Christin affirmait dans une revue de livres pour enfants « *J'entends souvent des gens qui n'aiment pas la bande dessinée, l'explication est d'une simplicité enfantine, c'est qu'ils ne comprennent rien au dessin. Ils n'aiment pas le dessin en général. Ils n'aiment aucun dessin donc ils ne peuvent pas aimer la bande dessinée puisque ils n'éprouvent aucune émotion. Pour aimer la bande dessinée il faut aimer le dessin* » (cité dans Quella-Guyot, de Brouwer, 1990: p. 05).

En fait, la bande dessinée n'est pas une simple production destinée aux lecteurs paresseux, elle est un art d'expression véhiculant une culture très riche. Cependant, sa lecture exige l'amour du dessin.

Pour toutes ces raisons, nous allons essayer à travers ce chapitre, dans un premier lieu, de la présenter en faisant un survol historique. Puis dans un second lieu, de distinguer ses spécificités.

I. La BD: survol historique

Aucune notion ni concept ne serait compris ni saisi sans le recours à un aperçu historique qui rendrait compte de son évolution. Cette évolution serait à la base d'une explication plausible.

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

Nul n'est en mesure de répondre à une telle question d'une façon objective et exhaustive. Cette incapacité est en rapport étroit avec la nature même de la bande dessinée; cette nature est si complexe où le culturel et le psychologique sont en étroite corrélation.

I. 1. 1 Essais de définition

Si Moliterni voit que la bande dessinée « (...) *est un art narratif et visuel permettant par une succession de dessins, accompagnés en général d'un texte, de relater une action dont le déroulement temporel s'effectue par bonds d'une image à une autre sans que s'interrompe la continuité du récit* » (cité dans Moliterni et al., 2004: p. 13), le dictionnaire Larousse donne la définition suivante : « *Une juxtaposition d'images organisées en séquences narratives, avec ou sans texte qui n'était ignorée ni de l'Antiquité (peinture égyptienne, colonne Trajane) ni du Moyen âge («tapisserie» de Bayeux). Cependant dans sa forme actuelle, c'est-à-dire une œuvre reproduite sur support papier (journal, revue, album) à de nombreux exemplaires, le neuvième art est né, en deux temps, au XIX siècle* » (cité dans Larousse, 1999: p.108).

La troisième et la dernière définition que nous présentons est celle proposée par Duc dans son livre *l'art de la BD* « *Il y'a bien des façons de définir une bande dessinée...celui ci dira que c'est un moyen de communication de masse, associant étroitement l'image et le langage, et c'est vrai. Un spécialiste des arts graphiques affirmera qu'il s'agit plutôt d'un genre de littérature dessinée, et c'est encore vrai. Mais un autre soutiendra que la bande dessinée est au fond plus proche du*

*cinéma que de la littérature, et c'est une définition qui ne manque pas non plus de vérité. S'il est difficile de définir avec précision la bande dessinée, c'est qu'elle se situe précisément au carrefour de plusieurs moyens d'expression artistique : l'art graphique, l'art cinématographique et la littérature. Elle est tout à la fois dessin, cinéma, écriture, se conjuguant entre eux pour former un art nouveau, doté d'un ensemble d'expression extrêmement complet et varié [...] » (cité dans *La bande dessinée*, 2007: p.1).*

En s'inspirant de ces trois citations, nous pouvons déduire qu'en effet, la bande dessinée est un genre de narration, qui présente une suite d'images englobant (sous la forme de "bulles", ou "ballons") les réflexions, les sentiments ou les pensées des personnages, il se distingue des genres narratifs qui lui sont néanmoins apparentés, tels que roman ou le roman-photo. Ce qui permet de dire que la bande dessinée est un *art nouveau*. Elle est publiée sur des supports extrêmement divers (journal, revue) ou sous forme d'album contenant une ou plusieurs histoires souvent humoristique notamment à ses débuts, puis elle s'est élargie aux genres les plus variés: le policier, l'espionnage, l'aventure, etc.

I. 1. 2. L'évolution de l'expression « bande dessinée»

L'expression « bande dessinée» a traversé plusieurs étapes avant de conquérir un statut légitime parmi les autres productions artistiques.

Le premier mot employé en 1959 est celui de *phylactère* qui signifie d'après (Baron-Carvais, 1994: p.3) « *Banderole à inscription que l'on trouve sur les monuments du moyen âge et de la renaissance* », ce n'est qu'à partir de 1968 que la BD émerge mais avec une définition ambiguë « *Histoire racontée en dessin* » (1994, p. 3) Et le phylactère devient « *Une banderole utilisée par les artistes du Moyen âge pour y inscrire les paroles prononcées par les amateurs de la scène représentée dans le tableau, le vitrail, etc.* » (p. 3).

Cette définition est très proche de celle de la bulle dans une BD « *Espace encerclé utilisé par les artistes du XXe siècle pour y inscrire les paroles prononcées par les personnages de la scène représentée dans l'image* » ((Baron-Carvais, 1994: p. 3).

Pendant les années 1971, le phylactère semble avoir un autre sens « *Synonyme de bulle dans une bande dessinée* » (1994: p. 3). Cependant, le mot *bulle* n'a pas encore accédé à une signification claire « *dans une bande dessinée, élément graphique qui sort de la bouche d'une personne et qui indique ses paroles* » (p. 4).

En 1981, la BD entre de plein pied dans le Petit Larousse, aidée en cela par l'entrée du mot anglais comics. Les amateurs américains de la BD, utilisent le mot BD avec plus d'illustration « *Séquence d'images accompagnées d'un texte relatant une action dont le déroulement temporel s'effectue par bonds successifs d'une image à une autre sans que s'interrompent ni la continuité du récit ni la présence des personnages (enclose dans un espace cerné dans un trait, l'image enferme elle-même le texte qui aide à sa compréhension)* » (p. 4).

Le sigle BD qui remplace souvent l'expression bande dessinée est intégré définitivement dans le dictionnaire Larousse qui propose aux lecteurs quatre productions: *little Nemo in Shumberland, Tarzan, TinTin, Luky Luke*

Dix ans plus tard la définition du terme bande dessinée s'affine, la BD devient une « *Histoire racontée par une série de dessins et/ou les paroles, le bruit sont généralement inscrits dans des bulles* » (p. 5).

La bande dessinée est devenue le moyen d'expression préféré de certains intellectuels, comme Bretecher et Forest dont les histoires sont pleines d'amour, de passion mais aussi de science fiction. Bruillet écrit « *On vit dans un monde qui est le nôtre et on le transpose, on le décode, dans l'univers du graphisme et de la BD. La BD est devenue complètement adulte maintenant, totalement puisqu'on s'attaque à des thèmes qu'avant seule la littérature ou le cinéma osaient*

aborder...moi par exemple je fais de la science fiction et la science fiction est un reflet de l'actualité, c'est à nous de dénoncer ce qui se passe, ce qu'on voit et de le projeter dans le futur et aussi d'apporter des solutions...nous les auteurs on est le reflet de ce que nous recevons et on l'envoie aux autres, c'est l'univers de communication entre le lecteur, le monde, la réalité et le fantasme de l'auteur »
(cité dans Baron-Carvais, 1994: p. 52)

Les dictionnaires contemporains de français sous-estiment le mot jusqu'à 1980, excepté l'article écrit par Lacassin Francis dans la Grande Encyclopédie qui distingue la BD des BsDs (la BD au singulier désigne le moyen d'expression et au pluriel la création objective) (selon 1994: p. 5). Hormis les définitions proposées dans les dictionnaires et les encyclopédies, d'autres spécialistes nous en proposent d'autres comme Hogarth, Burnes codirecteur de la *scool of visual Arts* à New York, qui écrit en 1967 dans son livre *BD et figuration narrative* « (...) certains diront qu'il ne s'agit pas purement d'un art puisqu'il dépend en partie de son contenu verbal, et pourrait bien être ainsi une sorte de littérature. Mais est-ce vraiment une littérature alors qu'il renonce souvent à toutes expressions verbales, utilisant seulement le geste, l'expression, le mouvement! [...] Elle est contradictoire et paradoxale, chose qui ne finit pas et change de définition, partie du conformisme et rebelle » (Cité dans 1994: p. 5).

De son côté Roux affirme que la BD est une « *narration figurée* » et il nous propose en 1970 six caractéristiques de la BD dans son livre *la BD peut être éducative* :

- « La BD est d'abord une chose imprimée et diffusée;
- C'est un récit à fin essentiellement distractive;
- C'est un enchaînement d'images;
- C'est un récit rythmé ;
- La BD inclut un texte dans ses images;

-La BD à bulles est historiquement un phénomène américain destiné en priorité aux adultes » (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p. 6).

En 1981, Ferra, propose une autre définition dans sa thèse d'Etat intitulée : *place et rôle de la science fiction dans l'enseignement de la littérature au premier cycle* en écrivant «*la BD est une expression icono-linguistique*» (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p.6), définition qui rejoint celle proposée par Frestnault-burelle

« *C'est la mise en forme, au moyen d'un ensemble de relations image/texte caractérisées par l'utilisation originale de ballons d'une histoire dont on a retenu les éléments les plus spectaculaires* » (cité dans 1994 : p.6). Ce point de vue rappelle celui du père de la BD, le suisse Töpffer pour qui la BD est une

« *Littérature en estampe* » (cité dans p. 6)

I. 2. Les précurseurs

Parmi les précurseurs, il faut d'abord citer le peintre Britannique Hogarth (1732) par la publication de la *Carrière de la prostituée*, 1732 et la *carrière du libertin*, 1735 où il a critiqué rigoureusement les défauts et les vices de son temps et publie une suite de satires moralisateurs, sous la forme d'une suite d'estampes qui s'enchaînent à la manière d'un récit.

I. 2. 1. William Hogarth

Hogarth, très connu en Grande-Bretagne à plusieurs successeurs comme Thomas Rowlandson, le créateur du personnage du docteur Syntaxe en 1809 (selon Gérald, [sans date] : p. 1-2).

I. 2. 2. Les histoires en images de Rodolphe Töpffer

En s'inspirant d'une part, des gravures de Hogarth et d'autre part, du docteur Syntaxe de Rowlandson, il écrit en 1827 l'histoire de *M. Jabot*; il s'agit d'un récit humoristique composé de gravures. Au début il a destiné ses productions uniquement à ses élèves et ses amis, puis à partir de 1833, sous l'influence des

compliments et des éloges de Goethe qui admire beaucoup « les histoires en estampe », il publie les amours de *M. Vieuscbois* en 1839 et l'histoire de *M. Cryptogramme* en 1845 (selon Baron-Carvais, 1994 : p.11).

Le Suisse Töpffer avoue en 1925 à propos des petits fascicules qu'il a réalisé « *les dessins sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure, le texte sans les dessins ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'à autre chose* » (cité dans 1994 : p.11).

Töpffer est actuellement considéré comme l'un des premiers théoriciens de la BD, ses productions ont été traduites dans beaucoup de langues (selon Gérald, [sans date] : p. 2).

I. 2. 3. Wilhelm Busch

En Allemagne, Busch publie en 1960 l'histoire en images d'une souris qui perturbe la vie des bourgeois, mais sa réputation est surtout due à la publication des aventures des deux amis insupportables *Max et Moritz*. Son style et sa façon d'écrire sont largement imités, surtout par le Britannique Henry Ross et la scénariste française Marie Duval, les créateurs du personnage d'*Ally Sloper*, un personnage paresseux et débrouillard conçu pour le journal *Judy*. Très apprécié, Sloper devient en 1884 la star d'un hebdomadaire ; *bon marché* qui est consacré entièrement à ses aventures. *Le Ally Sloper's Half Holiday*. En Grande- Bretagne, la série est considérée comme la première BD moderne (selon Gérald, [sans date] : p. 2).

En France, Christophe (son vrai nom George Colomb) édite en 1889 des histoires en images qui ont fait du succès : *la famille fenouillard, le sapeur camember, le savant cosimus, etc.* cependant, c'est aux Etats-Unis qu'elle connaît un développement remarquable sous la forme d'abord de *comics strips* (histoire d'une demie-page environ qui paraît chaque jour ou chaque semaine dans les

journaux) puis de *comics books* (fascicules qui relatent les aventures de héros de BD) (selon Baron-Carvais, 1994 : p.11-12).

I. 3. La BD américaine et franco-belge

I. 3. 1. La BD américaine: Les étapes de l'évolution

Dans un article intitulé *Bande dessinée*, un auteur écrit « *Si la France pays d'une forte culture écrite, laisse la BD sous-littérature de l'image naître, se développer, se murer dans l'univers étroit de la presse enfantine aux Etats-Unis, l'absence d'une tradition culturelle spécifique fait de l'image le langage commun d'immigrés d'ethnies différentes* » (cité dans de la Croix, Andria, 1992: p.13). La BD américaine est étudiée alors, par toutes les catégories sociales peu importe leurs origines ou leurs niveaux intellectuels, car l'image est le langage qui les réunit tous.

Dès le XIXe siècle, la BD américaine passe par six étapes influencées par les idées dominantes de chaque époque.

I. 3. 1. 1. 1892-1930 : « Les funnies »

En 1892, pour le San Francisco Examiner, Swinnerton crée *Little Bears and Teagers*. Richard Outcauld, quant à lui, il présente un dessin humoristique constitué de six images en couleur publié dans le *New York world* de Pulitzer le 18 novembre 1894. Mais, la concurrence entre Pulitzer ; le chef du journal et Hearst ; le prioritaire entrave le développement de cette nouvelle création artistique

Afin de se disperser, les éditeurs de la BD utilisent comme support les quotidiens tel que *le New York Tribune* ; c'est le journal le plus sérieux de l'époque. Celui-ci publie 30 BsDs par jour en s'adressant à un public multiple : certains disent même que le président Wilson a lu en 1918 *Krazy cat* à ses adjoints. En 1912, Hearst fonde le premier syndicat qui regroupe les auteurs de BD, le KFS (King Features Syndicate). Plusieurs syndicats naissent par la suite comme :

The Chicago Tribune Daily New Syndicate, The United Features Syndicate...) (selon Baron-Carvais, 1994 : p.12-14).

Dès 1920, les éditeurs américains font le premier pas pour la multiplication des sujets traités par la BD, en s'éloignant par cela des BDs humoristiques. C'est ainsi qu'apparaissent la BD réaliste et le récit d'aventure comme *Tarzan, seigneur de la jungle* en 1929 sous forme d'un strip quotidien, dessinée par Harold Foster. Le créateur de *Prince Valliant* en 1937, qui a fait un grand succès (selon Gérald, [sans date]: p. 3-4).

Dès lors la BD d'aventure s'impose en pr sant des personnages nouveaux, de détectives judicieux (tels que *Dick Tracy*, sous la plume de Chester Gould en 1931). En 1930, naît *Micky Mouse*, qui symbolise l'Amérique comme étant une personne douée d'un bon cœur, et c'est grâce   cela qu'elle puisse toujours se sauver de mauvaises intentions avec le sourire.

Des personnages, des magiciens dotés de pouvoirs extraordinaires apparaissent, comme *Mandrake* (crée par Lee Falk et Phil Davis en 1934), des personnages de science fiction (*Buck Bogers* qui voit le jour en 1929 sous la plume de Philip Nowlan et Dick Calkins est considérée comme le premier héros de science fiction) et enfin des super héros dont les plus célèbres sont : *Superman* (1938, Jarry Siegel et Joe Shuster) *The Phantom* (1936, Falk et Ray Moore) (selon Gérald, [sans date] : p.4-5).

I. 3. 1. 2. 1931- 1937: L'aventure

On commence à parler de BD d'aventure à partir de 1931, après le massacre du Saint-Valentin. Cet  v nement tragique constitue une source d'inspiration pour Chester Gould qui présente dans le *New York Daily News* et le *Chicago Tribune*, l'invincible et l'incorruptible *Dick Tracy*. En 1934 Alex Raymond propose trois récits policiers dont leurs héros sont très opposés.

En août 1934, une critique sérieuse de la société et de la politique américaines

est véhiculée par *la Famille Yokum* proposée par LI'labner d'Alcapp. Avant lui, en 1931, Otto Soglow présente un héros calme et peu bavard : *le petit roi*.

Désormais, l'aventure domine dans la BD. Lee Falk, par exemple, propose deux personnages significatifs. Le premier, dessiné d'abord par Philip Davis, ensuite par Fred Fredericks, a pour nom *Mandrake*, il naît le 11 juin 1934. C'est un magicien qui consacre ses pouvoirs magiques au servir de la justice et la sécurité. Le second, *Phantom*, dessiné par Moore, apparaît pour la première fois le 17 février 1936 dans *le New York américaine journal* (selon Baron-Carvais, 1994 : p.17; Gérald, [sans date] : p. 4-5).

I. 3. 1. 3. 1938-1954 : Les super héros

En 1939, Bob Kan et Bill Finger proposent *Superman et Batman* : Ces personnages participent pleinement à la propagande américaine pendant la deuxième guerre mondiale ainsi que d'autres moins connus comme *The Human Torch, Captain Marvel ou Wonder Woman*.

Après la guerre les super héros ont perdu de leur succès et cèdent le pas à un nouveau genre de personnages, souvent des animaux comme *Snoppy* de Charle Mschulz, destinés à un public d'enfants et d'adolescents. En 1961 Stan Lee sollicite l'aide du dessinateur Jack Kirby pour redonner vie aux super héros (selon 1994 : p.17; [sans date] : p. 4-5).

I. 3. 1. 4. 1955-1960 : Les premières législations

Au milieu du XXe siècle, parents, enseignants et psychologues commencent à s'inquiéter : la BD pourrait avoir des effets pervers sur le comportement des enfants et des adolescents.

En 1948, le psychiatre Legman lance une violente diatribe contre la BD à travers un article intitulé *psychopathologie des comics* et publié dans la revue *Neurotica*. Legman disait à propos de cette BD « *Les comics books ont réussi à donner un cours complet de mégalomanie paranoïaque tel qu'un enfant allemand*

n'en jamais suivi, une confiance totale telle qu'aucun nazi n'a jamais pu le rêvé ...Que les éditeurs, les dessinateurs et les auteurs de comics soient des dégénérés et des gibiers de potence, cela va sans dire, mais pourquoi donc millions d'adolescents admettent-ils passivement cette dégénérescence ?» (cité dans Baron-Carvais, 1994: p. 84-85).

De son côté, le psychiatre Frederic Wertnam insiste sur le fait que la BD développe chez l'enfant une vision déformée du monde et multiplie les articles anti-BD il disait à ce sujet « *Les comic books sont absolument nocifs pour les personnages sensibles, et la plupart des jeunes le sont. Ils s'immiscent dans le développement sexuel normal, ils rendent la violence attrayante et enlève de la dignité aux femmes en les faisant apparaître obligatoirement séductrices, comme des objets pour lesquels se dispute vilains et héros...Nous ne pouvons pas certainement interdire la lecture de ces magazines aux enfants. Mais cela relève de l'hygiène élémentaire d'empêcher ces revues d'envahir l'esprit des jeunes comme elles l'ont fait jusqu'à présent* » (cité dans 1994 : p. 84).

En 1954, il synthétise toutes les recherches qu'il a réalisées depuis 1947 et publie *Séduction of The Innocent*.

Une telle situation conduit le sénat Américain, en 1984, à prendre au sérieux cette question. Il crée *les comics code authority* qui codifie les contenus des BD. En 1949 la France adopte la loi sur les publications destinées à la jeunesse. En 1955 au Royaume-Uni des craintes de même nature entraînent le vote au parlement d'une loi qui condamne toute personne ayant participé à la publication ou à la vente des BD consacrées à la violence et à l'horreur.

Aujourd'hui, ces lois ne sont pas vraiment appliquées, aussi nombreux sont ceux qui demandent leur réactivation (selon p. 84).

I. 3. 1. 5. 1961 – 1970 : Nouveau succès des comics et émergence des Comix

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'émergence d'un nouveau genre de

super héros était dans l'œuvre de Lee et Kirby. Avec eux, la réalité et la science-fiction s'entremêlent et nous donnent un super héros doué d'une vie personnelle et d'un côté humaniste, à l'exemple de *Danner* qui s'est métamorphosé en une brute de peau verte ; *The incredible Hulk*: après avoir approché des rayons gama.

En septembre 1962, Lee et Steve Ditko créent *Spiderman* l'araignée, qui grâce aux médias connaît rapidement le succès. De son côté en 1956, Janes Warren couple le fantastique et l'horreur avec *Greepy* et, en 1966 en créant une émule du conte *Dracula : Vampirella*. En 1970, Barry Smith dessine *Conan le Babar*, ensuite par Roy Thomas.

Parallèlement à cette « palingénésie » comme l'appelle (Baron-Carvais, 1994: p.18) des super héros des années 60. La BD véhicule au gouvernement le mécontentement des jeunes Américains face à leur façon de vivre, de toute la politique américaine et de tous les interdits, d'où la naissance de la BD *Underground* (Comix), qui transgresse les lois officielles et représente par cela, *la contre culture* de la nouvelle vague; elle se propage notamment dans l'Ouest des Etats-Unis grâce à Shelton et à ses personnages : *Wonder Warthogh, Brothers*.

La BD réussit à se libérer des contraintes de la lois et les auteurs peuvent alors, sans être inquiétés, aborder n'importe quel sujet tels que le sexe, la drogue ou la violence, en présentant même parfois une certaine tolérance à l'égard des criminels (selon 1994: p. 20-21).

I. 3. 1. 6. 1980 : La renaissance flamboyante

Vers les années 1980, un retour vers la science fiction et l'horreur, cependant, tous les sujets ont été traités, toutes les présentations graphiques ont été essayées (peinture, collage, photos). Par conséquent, le comic book va naître par la transformation de la personnalité du héros classique et sans s'obéir au code, il va prendre le nom de *bookshelf* comme : *Dark Knight* de Halfer,

Man of Style de Byrn, l'apparition de la BD *les Tortue Ninja* (Laied et Eastan), en 1983, sous celle-ci a réalisé une grande réussite. Parmi ceux qui ont utilisé encore le monde animalier nous citons : Art Spiegelman, qui, afin de raconter l'histoire de son père, assassiné par les nazies, utilisait l'univers animalier et créait *Maus* en 1992.

La surprise vient de l'émergence de super héros noirs créés par des dessinateurs noirs et dont les éditeurs sont aussi noirs tel que, *Zwanna* publié en 1993 dans *le comic journal* (selon Baron-Carvais, 1994: p. 20-21).

I. 3. 2. La BD franco-belge : Les étapes de l'évolution

L'interdiction des comic books américaine sur tout le continent, a préparé le terrain propice pour l'émergence de la BD franco-belge, donc débarrassée de la grande concurrence venue des Etats-Unis.

Les productions franco-belges seront dominées par ceux d'Hergé (1907-1983), ce dernier était accompagné d'une très bonne équipe de créateurs.

I. 3. 2. 1. 1889-1938 Les pionniers/premières grandes réalisations

I. 3. 2. 1. 1. Les pionniers

La première BD française est celle de *La famille Fenouillard*, publiée en 1889 ; œuvre réalisée par Georges Colomb (alias Christophe sous-directeur du laboratoire de botanique de Paris) et éditée par Armand Colin.

Christophe est aussi le créateur du *Sapeur Camember* (1889), du *Savant Cosinus* (1893) et des *Malices de Plick et Plock* (1893). Il faut savoir que *la famille fenouillard* a été publiée sans l'emploi de bulles (ou "phylactères"), de même que toutes les premières BD françaises, à l'exception des célèbres *Pieds Nickelés*, nés en 1908 sous le crayon de Louis Forton et publiés dans le journal *l'Epatant*.

L'apparition de *Bécassine*, dans le n 01 de la revue *La Semaine Suzette*, elle est dessinée par Joseph Porphyre Pinchon, le texte est de Gaumery et l'éditeur

Languereau. Trois ans avant son décès Pinchon dessine en 1950 la dernière aventure de *Bécassine*. Il faut attendre 1959, pour que Trubert lui insuffle une nouvelle vie intitulée : *Bécassine revient* (selon Baron-Carvais, 1994 : p.20).

I. 3. 2. 1. 2. Les premières grandes réalisations

Georges Renis sous le pseudonyme d'Hergé publie en 1924 la première BD belge *ToTor CP des Hannetons* dans la revue *Le Boy Scout belge*. Dans le n° 11 de la revue *Petit Vingtième* du 10 janvier 1929. *Tintin* commence ses aventures accompagnées de son inséparable chien *Milou* qui le conduit au pays des Soviets avant de visiter le monde, et puis la lune. Il crée ensuite, *Quick et Flupke*, *Popol et Virgne*, les aventures de Jo, et enfin *Zette et Jocko*.

Pendant l'entre deux guerres, plusieurs magazines ont apparaît tels que, le journal de *Micky* avec le personnage de *Walt Disney* en 1934, *Hurrah !!* en 1935, *Junior* en 1936 ou le journal *Toto* en 1937. L'hebdomadaire *Spiron* en 1938, publié par l'éditeur Belge Dupuis et dont le héros est dessiné par Rob-Vel et Davine

En France, comme en Italie, en Allemagne ou en Espagne la production nationale originale est minoritaire par rapport à la production américaine (selon Baron-Carvais, 1994: p. 21 ; Gérald, [sans date] : p. 7).

I. 3. 2. 2. 1938-1946 : Tristesse, humour et aventure

Les thèmes sont variés et leur majorité attire l'attention de tout lecteur, la tristesse, l'humour, les aventures ont été les plus retenues dans la production de la BD.

I. 3. 2. 2. 1. La BD résistante ou collaboratrice?

Les éditions sociales internationales publient avant la guerre, une revue avec des histoires anti-fascistes et anti-hitlériennes sous le nom de *Mon camarade*. Cependant à partir de 1939, ils ont interdits à la BD de traiter les sujets qui touchent à la guerre.

Le régime nazi, convaincu de l'importance d'endoctriner la jeunesse dès

l'enfance, se sert de la BD pour propager son idéologie à travers *Le téméraire*: le journal de *La jeunesse moderne* ainsi que dans plusieurs BD qui naissent entre mai 1943 et Juin 1944 afin de défendre l'occupant nazi et diffuser son idéologie.

En 1944-1945, paraît la BD *La bête est morte* de Calvo et Dancette, qui raconte la transformation animalière de la guerre (selon Baron-Carvais, 1994 : p. 22).

I. 3. 2. 2. 2. Les deux écoles Belges

Nous distinguons deux écoles opposées qui sont :

-L'école de Charleroi (dite aussi Marcinelle)

Le personnage de *Spirou* apparaît en Belgique en 1938 sous la plume du Français Robert Velter dans un magazine qui prend son nom. Entre 1944 et 1946, le personnage de *Spirou* est repris par Jijé qui lui associe *Fantasio et Spip*, ensuite par Andre Franquin, le créateur du célèbre *Marsupilami*. Beaucoup d'artistes choisissent le journal *Spirou* pour la publication de leurs travaux comme Sirius, Hubinon, Delporte, Marcherot, Leloup, Marcello, Fournier, Salverius, Cauvin, Breteche. Le style de la plupart de ces dessinateurs est humoristique et se caractérise comme le disait (Baron-Carvais, 1994: p .23) par « *un dessin assez "rond" peu de récitatifs, des bulles arrondies, beaucoup de symboles pour présenter le mouvement* ».

-L'école de Bruxelles

Cette école est née dans le journal de *Tintin* publié en Belgique en 1946. C'est dans ce journal que Hergé présente en séries les aventures de son héros. En plus d'Hergé plusieurs autres collaborateurs ont publié des productions de valeur tels que, Edgar Jacob avec *Blake et Mortimer*, Bob De Moor, *l'Enigmatique M. Barelli*, sans oublié de citer Jacques Martin avec son héros *Alix*, celui-ci a fait un grand succès. Les productions de ces artistes se caractérisent par le réalisme du dessin (qui se soumet cependant aux conventions du code), par la rigueur des décors, par

des textes d'une grande richesse qui s'appuient sur une documentation minutieuse (selon 1994: p. 23)

I. 3. 2. 3. 1947-1958 : Le Protectionnisme Français

La presse française est soumise à la loi de 16 Juillet 1949 qui protège la jeunesse contre l'influence négative de la BD, en même temps qu'elle lutte contre l'envahissement de la BD étrangère notamment américaine, afin de favoriser la production nationale. Cette loi est le fruit d'une collaboration entre catholiques et communistes poussés autant par l'esprit nationaliste que par leur anti-américanisme.

En 1947, *Spirou* entre en France. Le 12 juin de la même année apparaît *Luky Luke* grâce à Maurice De Bervere. Il faut encore citer Maurice Tilieux qui présente l'histoire d'un détective : *Gil Jourdon*. À la même époque, Franquin imagine le personnage de *Jerry Spring*. Gaston Lagaffe et Jean-Michel Charlier et Eddy Pap publient en 1958 *Marc Dacier*. En 1969 sort *Natacha* ; une BD imaginée par Walthery qui raconte l'histoire d'une obèse hôtesse de l'air. En 1990 les éditions Khan lui consacrent un album-hommage.

En France les années 50 sont éclairées par la lumière de Marijac (Jacques Dumas), ancien dessinateur de *Cœurs Vaillants*; il publie plusieurs revues comme *Coq Hardi* et *Mireille*. Entre les années 1965 et 1969 on date l'apparition de plusieurs journaux tels que, *Pif* et *Pif Gadget*.

Les petits ont eu leur place importante dans la BD française, en plus de *Pif le chien* de Claude Arnal il y a aussi *Roudoudou* d'Arnal et *Riquiqui* de Moreu.

Cependant la France ne s'arrête pas à la production nationale. Les éditions *Artima*, qui s'est limitée à ses propres dessinateurs durant les années 50, publie des BD américaines telles que *Captain América*. Les éditions *Lug* pour leur part, après avoir publié des BD italiennes comme *Zembla* et *Blek le Roc*, se spécialisent dans les BD américaines de super héros du Groupe Merval comme *Strange*, *Nerva*,

Spidey avant de devenir *Semic France* (selon Baron-Carvais, 1994 : p. 23-24).

I. 3. 2. 4. 1959-1968 : La naissance de la BD adulte

Le 12 Octobre 1959, apparaît un magazine destiné à un public plus âgé : *Pilote*, fondé par René Goscinny (le scénariste d'*Astérix*), par la collaboration d'Uderzo, et de Charlier et Giraud (Blueberry), Cabu (*Le grand Duduche*), Greg (*Achille Tallon*)...

La BD pour adultes va se développer pendant les années 60 où on constate l'apparition de plusieurs journaux et revues tels que, le journal *bête et méchant*, fondé par Cavanna, Reiser, Goerges Bernier et Fred, et édité par Hara-Kiri. L'éditeur Losfeld édite des BD érotiques (*Barbarella* de Jean-Claude Forest en 1964, *Jodelle et Pravda la Survireuse* de Peellaert entre 1966 et 1967, etc.).

En 1966, *Pilote* accueille le *Philémon* de Fred, et la science-fiction lyrique de Philippe Drillet (qui a publié aussi un album chez Losfeld).

Ces différentes séries, auxquelles s'ajoutent celles de Bilal, de Tardi, de Moebius (pseudonyme choisi par Jean Girard lorsqu'il a traité des sujets de science fiction) font de *Pilote* aux alentours de 1968 le représentant continental d'une évolution de la BD que connaissent de même les Etats-Unis (selon de la Croix, Andriat, 1992 : p. 17).

I. 3. 2. 5. 1968 -978 : Contre-culture

La BD *Underground*, une rebelle qui n'hésite pas à aborder des sujets tabous tels que la drogue, le sexe, la vie politique, est le fruit de l'association BD traditionnelle/ contre- culture. Le représentant de ce courant par excellence est le dessinateur Robert Crumb, créateur de *fritz the cat* en 1960.

Après avoir propagée aux Etats-Unis, la culture *Underground*, a trouvé en Europe et surtout en France, les supports et les moyens qui favorisent son

expansion, on note la naissance de beaucoup de journaux satiriques tels que, *Hara-Kiri* en 1960, *l'Enragé* (dirigé par Jean Jacques Pauvert en pleine année 1968 auquel collaborent Siné, Cabu, Topor, Reize, Petilloné Ziraldo, Gébé, Graton, etc.), celui-ci a connu une grande réputation mais neuf mois après, la revue est interdite. En 1969, de nouveaux journaux comme *Charlie Mensuel* et ensuite en 1970 *Charlie Hebdo*, ont ouvert leurs portes à des créateurs peu conformistes, spécialisés dans les satires politiques et sociales, notamment Reiser, Wolinski, Gébé, Fred, Cabu. Des dessinateurs de *Pilote*, passionnés de la vie politique, publient de nouveaux journaux comme *l'Echo des savanes* en 1972 par Gottlib, Bretécher et Mandryka; leur démarche se définit en deux mots : *liberté d'expression*. Les trois auteurs se défoulent, délirent et publient à cinq mille exemplaires. En 1975 Druillet, Moebius et Dinnet publie *Métal Hurlant* : journal où la le dessin prime sur le texte et qui se signale par des montages hardis (par exemple, une bulle sur 28 planches dans *Arzack* de Moebius). Durant des années, le journal devient le réservoir de toutes les modes, tant graphiques que politiques ou culturelles, mais après 133 numéros il disparaît complètement (selon Baron-Carvais, 1994. p. 26-27 ; de la Croix, Andriat, 1992 : p. 17).

I. 3. 2. 6. 1978 : Retour au classicisme

En publiant *Circus* (1975-1989), Glénat se veut le leader qui va conduire l'aventure du retour vers le classicisme. Il publie encore entre 1988 et 1992 *Vécu* : revue dédiée aux séries historiques par la participation de Juillard, Martin, Adanov, Cothias, Hermann.

En 1978 sort *Á Suivre*: journal crée par l'éditeur Gasterman. Á son sommaire figurent des auteurs déjà connus comme Jean-Claude Forest (le roman de *renard*), Colin-Maillard (*cabanes*), et d'autres moins connus: François Schuiten (la série des *sites obscurs et la fièvre d'Urbicande*, avec Bienoït Peeters), Didier Comes (*silence*)...etc.

Nous constatons alors l'émergence d'un nouveau réalisme à la limite de

l'hyper-réalisme dans les années 80 qui se caractérisent par la publication de nombreuses productions de qualité ; Tardi se spécialise dans la BD noire, Moebius préfère la science fiction (l'*Incal*), Liberatore et Tamburini créent *Ranscerox*, un robot bagarreur et gâté, Frank Margerin nous présente des faux durs pour faire rire.

Dès 1987, l'éditeur Delcourt présente des BD interactives et nous fait découvrir Claire Wendling, Mazan, Plessix et Dieter...etc. En 1989, *futuropolis* met fin à son importante *collection X* après 80 titres en cinq ans.

De son côté, l'éditeur Dupuis adresse la collection *repérage* aux grands adolescents et *air libre* à un public plus âgé avec des récits de valeur. Les éditions *Vents d'ouest* proposent *Peter Pan* de Loisel, *l'île des morts* de Sorel. À la fin de 1991, la Belgique rassemble auteurs et artistes en art plastique et récompense Franquin, Morris, Roba, Grag, Gratom, Aidans (selon Baron-Carvais, 1994 :p.17à 29).

I. 4. Le succès de la bande dessinée

L'universalité de la BD, est de nos jours devenue indiscutable, elle s'est dispersée dans les cinq continents. Elle a évolué ouvertement sur le marché, jusqu'à devenir pour certains auteurs le meilleur moyen d'expression. Énormément développée au XXe siècle, elle a réussi dans sa quête de la légitimité, d'un statut culturel et artistique et d'une importance économique qui lui trace un avenir glorieux

Nous assistons de plus en plus à un intérêt croissant pour la BD de la part des enfants aussi bien que celui des adolescents et des adultes. Elle a aussi attiré l'attention des pédagogues et des didacticiens, qui l'ont considéré comme un bon moyen permettant la réalisation de plusieurs activités scolaires grâce à ce couplement de l'image et du texte. Ce qui fait, que plusieurs pays l'ont intégré dans leurs systèmes éducatifs dès l'école primaire jusqu'au lycée, comme il est le cas de l'Algérie où on constate surtout ces dernières années, qu'elle est

omniprésente dans les manuels scolaires des apprenants, notamment dans les livres du primaire y compris celui du 5^{ème} année.

II. Spécificités de la bande dessinée

La BD est d'une caractéristique singulière puisqu'elle allie et l'image et le mot. Ce mariage avec consentement fait de cet outil pédagogique un objet aux propriétés particulières.

II. 1. Architecture de la page

La BD est constituée d'un ensemble de vignettes liées les unes aux autres. Cependant, ce n'est pas tout car dans les vignettes on découvre tout un décor qui fait partie de l'histoire et de l'ambiance à sa façon qu'un arbre par exemple doit évoquer un arbre, pas un bâton.

II. 1. 1. vignettes

Dans une même planche, les vignettes peuvent être ordonnées en sous-ensembles selon plusieurs critères par exemple : présence d'un même personnage et couleur ou décor semblables. Il y a également diverses formes de vignettes mais les plus utilisées sont les carrés, les rectangles et les circulaires.

II. 1. 2. Bordures

Ce sont des lignes simples, noires au contour élaboré, avec lesquelles on délimite ou non les vignettes.

II. 1. 3. Cadrage

Il y a le cadrage horizontal ou oblique (hauteur de la visée).

II. 1. 4. Trait

C'est un tracé et / ou brossé par torche suivie, le dessinateur préfère la ligne droite, oblique ou brisée...Les couleurs sont souvent séparées par de fins traits noirs.

II. 1. 5. Couleur/lumière et expression du temps

Le dessinateur de la BD joue avec les couleurs (nuances, dégradés, contrastes, tonalités), tantôt il utilise des couleurs proches de la réalité tantôt, pour qu'il crée un monde bizarre et fantastique, il fait recours à des teintes étranges ou inconnues.

L'utilisation du noir et blanc peut susciter d'autres effets : par le noir et le blanc le dessinateur peut indiquer le jour et la nuit ou la lumière et les ombres. La vivacité et l'ambiance de toute une séquence ou de toute une histoire (le blanc dans *TinTin au Tibet*) sont dues notamment au jeu sur les registres chauds (rouge, jaune...) ou froids (bleu, vert...) qui peuvent indiquer la colère, l'attente, l'agressivité...La symbolique est souvent dérivée du patrimoine verbal (rouge de colère) (selon Quella-Guyt, de BrouweR, 1990 : p.36)

Les couleurs jouent un rôle exceptionnel dans la BD, du fait que chaque couleur exprime quelque chose :

« -L'emploi du bleu foncé, de vert et de gris crée une ambiance mystérieuse ;

-Les couleurs chaudes (brun, ocre) peuvent indiquer l'arrivée d'un événement terrible;

-La concrétisation d'une bagarre ou d'une situation émotionnelle exige l'utilisation de symboles orangés ou rouges ;

-Le calme et le romantisme nécessitent des couleurs pastel » (selon 1990 : p.36).

La grande signification des couleurs, exige aux dessinateurs de suivre prudemment le travail des coloristes de peur qu'ils soient trahis.

II. 1. 6. Calligraphie

En BD, la forme même des lettres est symbolique. La typographie, l'écriture manuscrite ou dactylographiée, la calligraphie, la forme de l'espace où s'inscrit le

message verbal et la forme de la bulle elle-même, ont souvent une valeur expressive :

Si le texte est lié au personnage par une ligne continue ou de petits cercles, les appendices expriment ses pensées, ou ses paroles. Si le texte est employé à la tête de la vignette dans un cadre, les paroles sont celles du narrateur (récitatif).

Dans certains cas les mots ajoutés au dessin en calligraphie ne concerne pas ce que disent ou pensent les personnages, ni ce que doit connaître le lecteur pour qu'il puisse comprendre l'histoire mais la nature du sentiment ressenti par les personnages.

Une autre façon utilisée afin de traduire un bruit, non pas par le recours aux onomatopées mais par l'utilisation de verbes qui imitent parfaitement l'action (selon *La bande dessinée : Le dico de la bédé*, 2007 : p. 2-3).

II. 2. Styles des dessins et personnages

Dans l'univers des BD nous pouvons distinguer selon (Beaumont, 1984 : p.114-115-117) trois grandes catégories dans les styles de dessin :

II. 2. 1. Le dessin réaliste

Comme son nom l'indique c'est un style qui imite le plus intégralement possible la réalité. Dans la majorité des cas, il va de pair avec un scénario réaliste. Cependant, une grande distance peut exister entre des planches réalistes de deux auteurs différents, sur le même scénario et dans la même mise en pages. L'un n'utilisera peut être que le noir et le blanc, par contre l'autre multipliera les couleurs et présentera des personnages plus ou moins caricaturaux (image 1).



Image1

II. 2. 2. Le dessin comique

Il ressemble en grande partie au dessin caricatural, qu'il soit approfondi ou simplifié. Le comique est une école de simplification où l'on ne garde que l'essentiel de ce que le dessinateur veut présenter. On les trouve dans tous les genres de BD : récit d'aventures, policier, BD satirique, politique, mais aussi dans certaines BD érotiques ou oniriques (image2).



Image2

II. 2. 3. Le style "d'art et d'essai"

Il nous reste à citer le style "art et d'essai" ce sont des dessins qui n'obéissent à aucun code pour leur réalisation et qui échappent à toute classification, en donnant par conséquent, un nouvel essor au genre par leur caractère spécifique et la rende plus attrayante en stimulant l'imagination créative du lecteur (image3).



Image3

Tout ce qui caractérise le personnage de la BD est expressif que ce soit le corps ou visage, l'art de la BD n'aurait aucune raison d'être si les personnages restent raides et immobiles comme des mannequins de vitrine.

II. 2. 4. Les personnages changent

Tout bouge, leurs visages comme leurs corps, ils changent sans cesse d'expression, de place et de position, c'est ici où réside le charme de la BD. Dans un album, un personnage n'a jamais la même attitude d'une vignette à l'autre.

II. 2. 5. Les personnages ne changent pas

Un même personnage change de position, d'allure et d'expression... mais il reste semblable à lui-même. Il faut qu'il garde ses traits physiques (par exemple, la taille) quelle que soit son attitude (selon Beaumont, 1984: p.70).

II. 2. 6. Quelques types de personnages

En vue d'illustrer les spécificités des personnages nous présentons quelques types susceptibles de rendre compte de cette amplitude de cet élément essentiel dans la production de toute BD.

II. 2. 6. 1. Le super héros

Il est invincible, doué de pouvoirs extraordinaires, il n'est pas toujours de nature humaine. Il se donne pour la défense de la justice.

II. 2. 6. 2. Le héros classique

Il a les traits d'un être humain. Il est courageux, audacieux, et généreux, il aide les pauvres et les faibles. Il peut connaître des moments de faiblesse quand il est confronté à des situations très dangereuses.

II. 2. 6. 3. Le héros semi-réaliste

Dans les BD, où l'on trouve ce style de héros et qui marient l'héroïsme et l'humour, le héros semi-réaliste ressemble au héros classique mais il se retrouve involontairement entraîné dans des aventures plus ou moins comiques tels que, *Tintin*, *Astérix*, *Luky Luke* (selon *La bande dessinée: Le dico de la bédé*, 2007: p.4).

II. 2. 6. 4. L'héroïne

C'est une femme qui possède des qualités hors du commun (beauté, audace, courage, spontanéité...) et qui est entraînée elle aussi dans des aventures plus ou moins dangereuses.

II. 2. 6. 5. Le rival (l'adversaire, le méchant)

C'est un personnage inquiétant, malin et hypocrite qui ne cesse à mettre le héros en difficulté ou dans des situations embarrassantes. Il n'est jamais seul, il est toujours accompagné de complices.

II. 2. 6. 6. Le faire-valoir

Il intervient quand le héros n'est plus dans des situations difficiles afin de rompre la routine. Il s'agit d'un personnage plus ou moins comique doté d'un comportement un peu bizarre comme *Obelix*, le *capitaine Haddock*, etc.

II. 2. 6. 7. Le héros comique

Il ne cesse de commettre des erreurs et parfois même des dégâts. Il n'est pas méchant, souvent bizarre (selon 2007: p. 4).

II. 3. Les techniques narratives : Le mouvement dans l'immobilité

En plus des techniques en rapport étroit avec tout texte narratif la BD a le mérite et le pouvoir de créer la mouvance dans l'immobilité. C'est cette caractéristique majeure qui constitue la singularité de cette BD.

II. 3. 1. L'utilisation d'un scénario

Tout d'abord, il faut mentionner que les dessinateurs de BD ne sont pas toujours les auteurs du scénario qu'ils illustrent, à l'exemple de Morris ; le créateur de *Lucky Luke* qui dessine des scénarios proposés par Goscini, et Moebius (selon Beaumont, 1984 : p. 112).

Peeters définit le scénario comme étant « *Un résumé, une description ou une évocation d'une œuvre narrative qui n'existe pas encore et qu'il (le scénariste) a pour fonction de rendre réalisable* » (citée dans Quella-Guyot ; de Brouwer, 1990 : p. 138).

Selon lui, les scénaristes ne s'occupent pas uniquement de la création des personnages et la succession d'événements d'une histoire mais aussi ils imaginent et visualisent chaque scène, la pensent en image, afin de proposer une description qui contienne tous les textes des bulles. Ensuite, ils donnent leur point de vue sur le cadrage et soulignent tous les détails à mettre en évidence. Enfin, ils prévoient le nombre de cases que contiendra telle ou telle séquence.

Pour sa part (Beaumont, 1984: p.112) explique à travers ce tableau comment se présente un scénario de BD

1- Dans un jardin, Duchnock tient une balle au dessus du chien Flac qui fait le beau.	- Duchnock : - fait le beau !
2- Duchnock lance la balle. Flac est assis à côté de lui.	- Duchnock : - va chercher !

<p>3- Flac court à la poursuite de la balle.</p> <p>4- Flac prend la balle dans sa gueule là où elle est tombée, voix off de Duchnock.</p> <p>5- Flac est de retour auprès de Duchnock qui tend la main. Flac a la balle dans la gueule.</p> <p>6- Flac, une patte levée, et la balle dans la gueule. Duchnock tend toujours la main.</p> <p>7- Flac laisse tomber la balle mollement.</p> <p>8- Flac s'en va, Duchnock reste dans le champ, étonné.</p> <p>9- Flac revient en brandissant dans ses pattes ou sa gueule une pancarte : En grève !</p>	<p>- Duchnock (off) : - Rapporte !</p> <p>- Duchnock : - donne la papatte !</p> <p>- Duchnock : - donne la baballe !</p> <p>- Duchnock : - Ben, alors, Flac !!</p>
---	--

II. 3. 2. Le champ

La BD choisit les images qu'elle veut montrer. Elle se limite à celles en relation avec l'action. En BD on appelle "champ" tout ce qui est visible dans les limites du cadre de la vignette, tout ce qui est en dehors du cadre est hors champ, c'est-à-dire hors du champ de vision de la vignette (selon Beaumont, 1984 : p.14).

II. 3. 3. Les plans

Dés que le scénario est prêt et découpé en vignettes, le dessinateur, doit

penser aux plans et aux angles de vue qui concrétisent les situations. Pour cela, il présente les mouvements par divers effets vus, en employant de symboles, d'onomatopées, de calligraphies afin d'aider le lecteur de comprendre les sentiments des personnages et les effets "sonores". Nous avons plusieurs types d'angles de vue et de plans :

II. 3. 3. 1. Les types de plan

L'auteur Beaumont nous cite sept types de plan :

II. 3. 3. 1. 1. Le plan d'ensemble (PE)

Les premières images représentent généralement un plan d'ensemble (PE), celui-ci présente un large spectacle et correspond à la figuration du lieu de l'action (il peut être nommé plan panoramique (PP) ou plan général (PG), occupant des espaces plus ou moins vaste où les personnages, s'ils y apparaissent, sont de taille très petite. Le PE sert la plupart du temps à décrire (image 1).



Image 1

(Beaumont, 1984 : p.18)

II. 3. 3. 1. 2. Le plan de demi-ensemble

Au cours du récit nous retrouvons quelque fois des plans de demi-ensemble afin de résumer les données de la scène ou à introduire les personnages. Dans le cas d'un scénario contenant un décor particulièrement dense en détails, plusieurs plans d'ensemble (PE) sous différents angles permettent de survoler complètement la scène (image2).



Image 2

(1984 : p.19)

II. 3. 3. 1. 3. Le plan moyen (PM)

Après la présentation des personnages, ces derniers apparaissent dans des plans moyens ; le décor est encore très visible. En général plusieurs personnages sont visibles en pied et le décor est encore très présent (image3).



Image 3

(Beaumont, 1984 : p. 20)

II. 3. 3. 1. 4. Le plan rapproché (PR)

Lorsque la situation devient plus proche, les dessins des personnages, cadrés à mi-taille, sont beaucoup plus précis, et semblent inciter le lecteur à participer à la scène, d'où le nom de plan rapproché. Dans le (PR), le décor tient peu de place dans la vignette (image 4).



Image 4

(1984 : p. 22)

II. 3. 3. 1. 5. Le plan américain (PA)

C'est un plan intermédiaire où les personnages sont coupés aux genoux. Ce plan nous fait voir un peu plus que la moitié du (ou des) personnage(s) (image5).



Image 5

(Beaumont, 1984 : p.21)

II. 3. 3. 1. 6. Le gros plan (GP)

Le gros plan est nécessaire pour traduire les sentiments exprimés par les héros ou pour attirer l'attention sur un détail important dans décor (image6).



Image 6

(1984: p. 23)

II. 3. 3. 1. 7. Le très gros plan

Enfin, les artistes se servent du très gros plan pour souligner un détail du décor, lorsqu'ils expliquent l'action d'un personnage ou renforcent un moment dramatique ou comique (image7).



Image 7

(Beaumont, 1984 : p. 24)

Il est parfois difficile de distinguer gros plan et très gros plan parce que les deux servent à faire apparaître un détail sur lequel le dessinateur cherche à attirer l'attention.

Il existe encore deux autres plans :

II. 3. 3. 1. 8. la plongée

Il fait voir la scène du dessus (image 8)

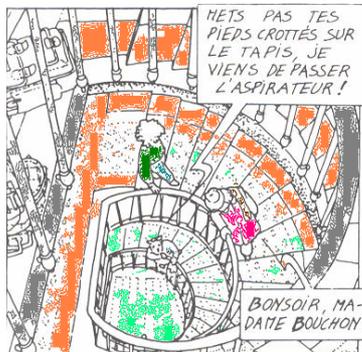


Image 8

(1984: p.28).

II. 3. 3. 1. 9. la contre-plongée

Il faut voir la scène du dessous

Plongée et contre-plongée se combinent avec les autres plans selon que la scène est supposée être vue de plus ou moins loin (image9).



Image 9

(Beaumont, 1984 : p.28)

Cette succession de plans dépend du déroulement de l'action, et à son développement. Si le dessinateur désire renforcer l'effet dramatique d'un moment-clé il va jouer avec les plans. Par exemple, il montrera un plan d'ensemble et passer immédiatement à un gros plan. Ainsi, les plans sont nombreux mais certains dessinateurs n'en utilisent que cinq ou six.

II. 3. 3. 2. L'angle de vue

Les plans ne permettent pas selon (Baron-Carvais, 1994: p.60) à diversifier la façon dont sont présentées les scènes, chose qui pousse le dessinateur à utiliser des angles de vue variés :

II. 3. 3. 2. 1. L'Angle de vue classique

Le lecteur se sente face aux personnages.

II. 3. 3. 2. 2. L'Angle de vue oblique

Il place le point essentiel hors de l'image, sur le côté.

II. 3. 3. 2. 3. La vue en plongée

Elle permet de survoler la scène, en offrant au lecteur l'avantage de «balayer» d'un seul coup d'œil, de voir l'emplacement et l'action des personnages au sein même du décor.

II. 3. 3. 2. 4. La vue en contre-plongée

Il permet de rapprocher les personnages jusqu'à les rendre, par exemple menaçants.

II. 3. 3. 2. 5. Le contre-champ

Succédant à une vignette « plein champ », la même vue montre par exemple, le même personnage de face, puis de dos (ou l'inverse) afin de créer un effet de surprise.

II. 3. 4. Animation d'une BD

Après avoir situé le décor et placé les personnages, il faut animer la scène. Trois éléments interviennent alors : le mouvement, les pensées des sujets et le fond sonore.

II. 3. 4. 1. Le mouvement

Les plus simples exigent le déplacement grâce à un certain nombre de techniques et de procédés, le dessinateur arrive à rendre l'image vivante et réellement animée. La première des choses à faire, est d'étudier rigoureusement les multiples positions qu'un personnage peut adopter, cependant cela ne permet pas toujours à concrétiser l'idée de mouvement. Il existe d'après (Baron-Carvais, 1994: p.63) d'autres méthodes :

« -En dessinant un certain nombre de traits continus;

-Des éléments arrangés en formant un tout, se retrouve tout d'un coup jeté ça et là;

-certains objets témoins de la position précédente d'un personnage, sont visibles dans la vignette mais leur propriétaire a disparu;

-Les mouvements successifs d'un visage ou d'un corps coexistent sur la même vignette. Il peut s'agir d'un trait léger qui simule la rapidité par son imprécision ».

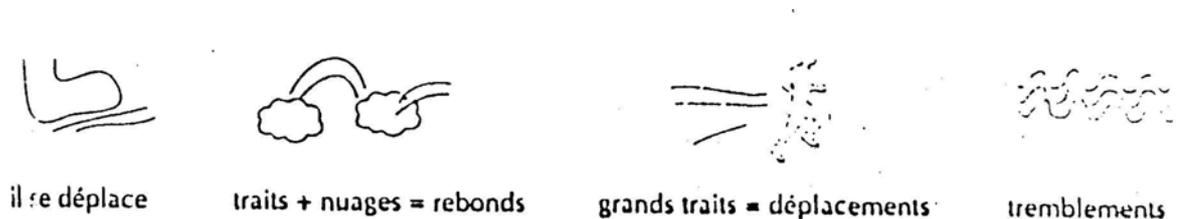


Image 1

(cité dans Bendiha, 2005 : p.50)

II. 3. 4. 1. 1. Les pensées des sujets

Les pensées des sujets sont englobées dans des bulles différentes, des bulles classiques, soit par leur forme (sous forme d'un nuage), soit par leur rattachement aux personnages (la bulle est fermée et de petites bulles semblent s'échapper de la tête du sujet).

Cependant, ce n'est pas une règle générale. Des symboles dont le rôle est de concrétiser la pensée sont inscrits dans des bulles classiques. Duc a construit un petit dictionnaire de symboles et graffitis utilisés dans la BD :

« -Symbole qui exprime la perplexité ou la surprise: Oh!...

-Symboles d'agressivité : tête de mort, image traversée par un éclair, paquet de dynamite, arme à feu, croix gammée, bombe prête à exploser, bouteille de poison...

Chapitre I **De l'image à la bande dessinée**

- Symboles de bonheur : cloches, fleurs, notes de musique...
- symboles de malheur : barreaux de prison...
- Symboles sentimentaux : cœur entier ou brisé (selon le contexte).
- Symboles de sommeil: scie coupant une bûche » (selon Baron-Carvais, 1994: p. 65 à 67).

La forme des bulles est donc une manière de suggérer quelque chose.

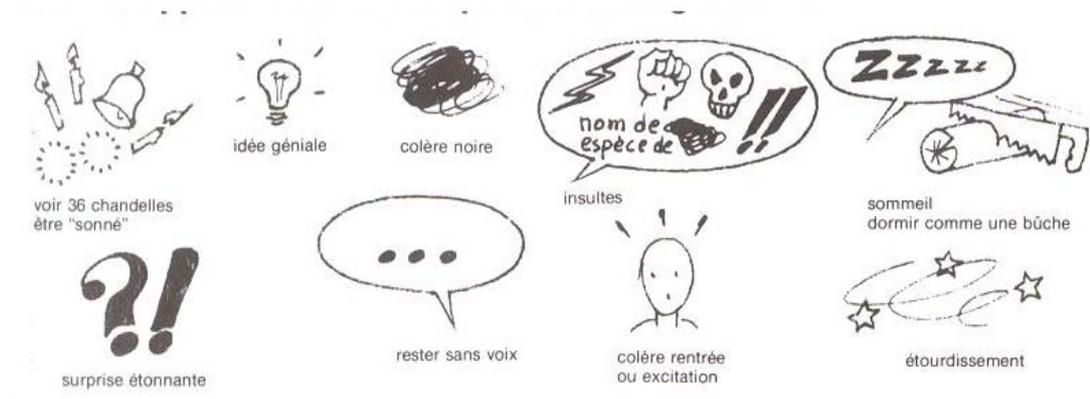


Image 2

(cité dans Bendiha, 2005: p. 51)

Il existe de même plusieurs autres codes qui permettent de traduire les sentiments et les émotions. C'est surtout la BD comique qui les emploie. Mais on les trouve aussi dans les BD d'action et d'aventures. Ainsi en est-il des couleurs.

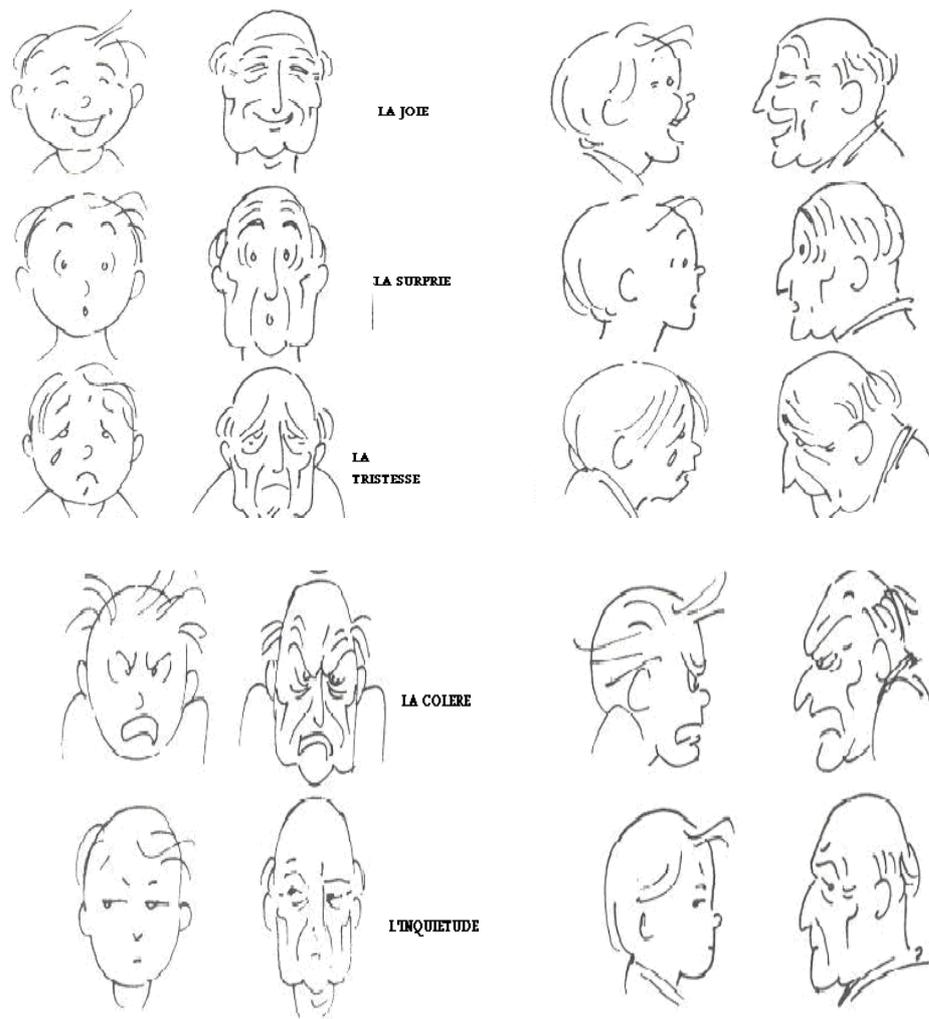


Image 3

(cité dans Beaumn, 1984: p.110)

- Une rougeur sur le visage peut signifier la honte, la colère, la timidité.
- Un teint verdâtre peut signifier la terreur...
- L'expression des yeux et de la bouche est également codifiée.

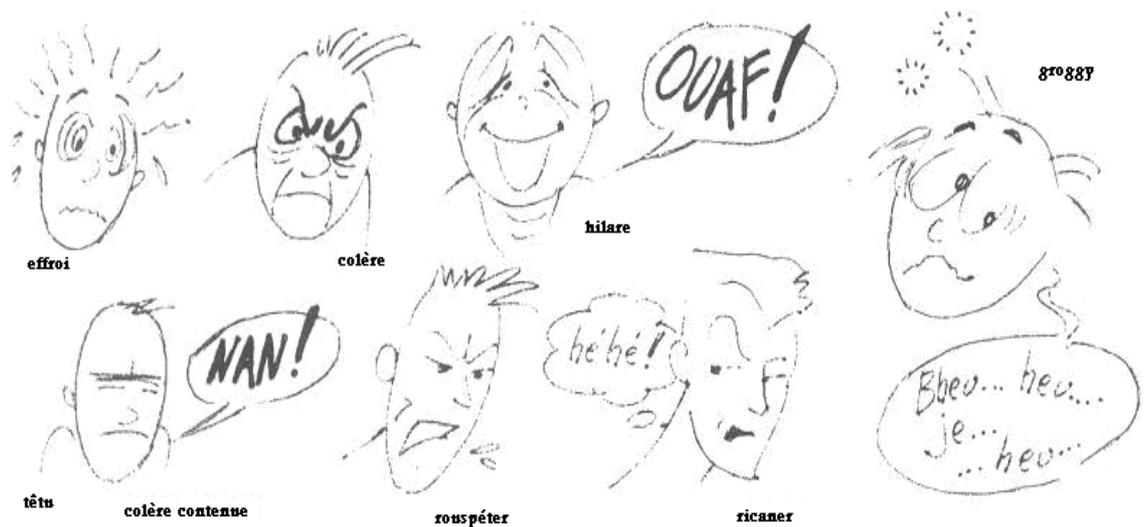


Image 4

(cité dans Beaumont, 1984: p.110)

Ainsi, tout ce qui figure sur la page de la BD participe à l'expression des émotions, y compris les cheveux et les oreilles. Par exemple, un seul sourcil levé, une bouche asymétrique, un pli entre les sourcils, tout cela ajoute quelque chose au sens.

II. 3. 4. 1. 2. Le fond sonore

En BD même quand le silence domine dans certains cas, cela signifie encore quelque chose.

La forme des bulles, l'onomatopée donne déjà une idée sur la place qu'occupe l'espace sonore dans la BD. En fait, le son sous toutes ses formes (paroles, chansons, musiques, bruits) importe énormément dans la BD.

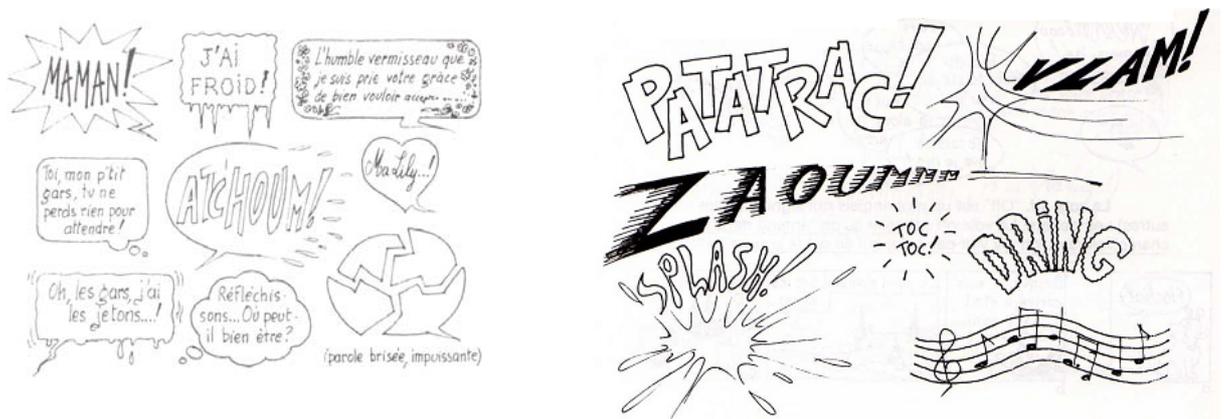


Image 1

(cité dans Beaumont, 1984: p. 108)

Les productions de la BD ne sont pas toutes pareilles, selon (Baron-Carvais, 1994: p. 67) il y a celles qui sont silencieuses et celles qui sont bruyantes ; les BD poétiques par exemple, sont des BD semi-muettes, cela est dû à leur rythme lent et contemplatif, elles induisent chez le lecteur beaucoup d'émotions, de sentiments et de réflexions. Par contre, les BD policières et celles de science-fiction sont bruyantes et tapageuses, parce qu'il y a beaucoup d'éléments à expliquer au lecteur et parce que l'action est dense. Le lecteur-auditeur en prend plein les yeux et plein les oreilles. Il y a différentes façons de présenter le son. Dans la BD les onomatopées sont d'abord graphiques, ce qui permet à dire que la lettre traduit le son aussi bien que le sens d'un mot.

Les sons peuvent être également classés en deux catégories : celles que l'on ne peut pas prononcer, soit à cause du manque de voyelles soit à cause du nombre expressif de consonnes, et les autres ; parmi ces dernières, on peut dégager une nouvelle classification :

<i>Bruits</i>	<i>Sonores</i>	<i>Sourds</i>
<i>Secs</i>	<i>BONG)</i>	<i>CRAC</i>
<i>Mats</i>	<i>BAM</i>	<i>KRASH</i>
<i>Flasques</i>	<i>BLAM</i>	<i>PLOUF</i>
<i>Cristallins</i>	<i>DRING</i>	<i>TIC</i>

(Baron-Carvais, 1994: p. 67).

II. 4. Rapports Texte/Grammaire

II. 4. 1. L'emploi dialogique du texte

La BD se caractérise par l'emploi dialogique des textes, qu'accompagnent la représentation imagée mais cela n'empêche l'existence, s'il le faut, de développements importants où l'auteur fait recours aux « récitatifs » qui permettent d'éclaircir de temps en temps une ambiguïté née du style direct utilisé par les héros.

Les bulles sont concis pour deux raisons essentielles : d'une part, la place est limitée, d'autre part, la longueur de texte tue l'image et étouffe la vie des personnages, le texte peut aussi, engendrer chez le lecteur un sentiment de rejet et de lassitude. Même les plus enthousiastes lecteurs d'*Achille Tallon* de Greg avouent être lassés par les réflexions « philosophiques » du personnage (selon 1994 : p. 73).

II. 4. 2. Langue/Grammaire

La langue utilisée dans la BD est voulue simple afin d'une part, de faciliter l'accès au sens, et de l'autre part, cela est du à la nature dialogique des textes. C'est cette simplicité qui permet aux enfants de la lire sans se sentir ennuyés. Saint Michell disait à ce propos dans son livre *Le français et la bande dessinée* « (...) On

ne fait pas lire aux enfants des choses comme Robinson Crusoé ou le Petit Prince, qui ont un vocabulaire très compliqué et n'ont jamais été conçus par eux! » (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p. 73).

Une telle affirmation, nous permet de dire qu'il ne faut jamais proposer aux enfants des textes longs, écrits dans une langue difficile car cela provoque chez eux un sentiment du rejet. La situation devient encore plus compliquée, si le texte est écrit en langue étrangère.

La simplicité de la langue ne signifie en aucun cas pauvreté et vulgarité comme l'affirment certains auteurs. La langue de la plupart des albums est simple, standard mais correcte. Elle peut être même soutenue, voire spécifique comme celle d'*Achille Tallon* qui emploie un vocabulaire littéraire et scientifique.

Pauvreté et vulgarité : ces mots font sourire quand on connaît l'exigence des auteurs franco-belges des années soixantes à l'égard de leurs productions et quand constate la bonne tenue langagière de la production actuelle.

Conclusion

Après avoir fait un survol historique et présenté les spécificités propres à la BD, nous espérons que le lecteur a pris conscience que considérer la BD comme un art à part entière est légitime. Elle n'appartient à aucun genre bien précis puisque sa réalisation exige une participation de deux catégories d'artistes : le dessinateur et l'écrivain et qu'elle s'identifie à la fois à la littérature et à l'art graphique. Elle nous permet de comprendre l'histoire sans recourir systématiquement au texte, en s'appuyant sur les images employées successivement dont le but est moins de divertir que de transmettre plus d'informations que le texte à lui tout seul ne parvient pas toujours à révéler.

La BD n'est plus alors, une simple production artistique, et mérite qu'on s'intéresse à elle comme le disait Umberto Eco « *Lorsque l'étude de la BD aura dépassé le stade ésotérique et que le public cultivé sera disposé à y prêter la même attention soutenue qu'il apporte aujourd'hui à la sonate, à l'opérette ou à la ballade, on pourra à travers une étude systématique de sa signification dégager son importance pour l'élaboration de notre environnement quotidien et de nos activités culturelles* » (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p. 2).

Grâce à ses spécificités, la BD a pu entrer en pleins pieds aux écoles, elle est utilisée dans les cours de l'oral et ceux de l'écrit, dans plusieurs disciplines, notamment dans l'apprentissage des langues vivantes.

L'écrit est essentiel à l'acte scolaire mais trop nombreux sont encore les élèves qui en éprouvent de grandes difficultés en lecture. Un texte écrit en langue étrangère, et sans illustrations, est la plus part du temps difficile à manipuler par un enfant lecteur. Par contre, on dit souvent, que l'image se donne entièrement, d'un seul coup, à qui veut profiter de ses faveurs, chose qui nous a incité à s'interroger sur la possibilité de se servir d'elle afin de consolider la compréhension de l'écrit

chapitre II

L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

Introduction

Au début de ce deuxième chapitre, on ne saurait mieux commencer qu'en citant la belle citation de Péguy « *Enseigner à lire, telle serait la véritable fin d'un enseignement bien entendu. Que le lecteur sache lire, et tout est sauvé* » (cité dans Decaunes, 1976 : p. 25).

L'écrit est le support essentiel de l'intégration à la culture scolaire. L'élève, dès l'école élémentaire, doit pouvoir lire les livres, les journaux, les tableaux. Cependant, lire est une activité très difficile comme disait Alain Touraine « *Lire, voilà le difficile* » (cité dans Decaunes, 1976 : p. 08) car en effet, lire n'est pas déchiffrer, c'est attribuer du sens aux signes graphiques, cette opération exige l'intervention des processus mentaux et cognitifs très complexes. L'acte de lire devient par conséquent, une activité difficile, c'est la raison pour laquelle il faut la présenter aux apprenants d'une manière attrayante, afin de les motiver et susciter en eux le besoin de lire.

Dans ce deuxième chapitre nous essayerons dans un premier lieu d'analyser le phénomène de la lecture : Qu'est-ce que lire? Quels sont ses processus, les stratégies que doit mobiliser un lecteur? Puis, nous essayerons de mettre en lumière les difficultés rencontrées par les enfants pendant qu'ils accomplissent un tel acte.

Dans un second lieu, nous parlerons de la BD; des rapports existants entre le texte et l'image, et de l'aide qu'elle peut apporter à un enfant pour développer sa compétence en compréhension écrite.

I. La réalité de l'écrit

L'écrit est un moyen d'expression pour toute personne ayant les capacités exigées par cette activité qui demeure la conséquence immédiate d'une lecture réussie et de là, toute école est appelée à mettre en place des compétences conduisant à la réalisation de ce mode de production.

I. 1. Qu'est-ce que lire?

Définir la lecture serait une aventure vouée à l'échec de prime à bord, ne pas la définir serait une carence considérable dans un domaine de recherche qui se veut scientifique; ainsi, une présentation des différentes théories résoudrait la problématique.

I. 1. 1. Théories de l'acte de lire

En psycholinguistique, trois courants principaux, s'opposent pour expliquer l'activité de lecture.

I. 1. 1. 1. Le modèle de bas vers le haut

C'est le courant le plus ancien. Il décrit le comportement du lecteur qui passe par le stade phonétique pour accéder au sens. L'acte de lire se réalise selon une démarche linéaire et hiérarchisée qui met en œuvre des processus primaires (perception puis assemblage des lettres), puis des processus cognitifs supérieurs (construction du sens) (selons Barre-de-Miniac, 1993 : p.83).

Cela veut dire que, le lecteur commence par identifier les lettres, les combiner en syllabes, puis il regroupe ces syllabes en mots et enfin associe les mots en phrases.

Savoir lire, signifie donc être capable de déchiffrer. Mme Borel-Maosonny écrit en 1949 « *Lire c'est devant un signe écrit retrouver sa sonorisation* » (cité dans 1993 : p. 83). Ainsi, beaucoup d'instituteurs de cours préparatoire ou élémentaire se sentent satisfaits dès qu'ils voient les enfants acquérir le mécanisme

de la lecture, c'est-à-dire quand ils savent déchiffrer. Le déchiffrement est considéré alors, comme une condition nécessaire à la compréhension.

I. 1. 1. 2. Le modèle de haut vers le bas

A partir des années 1970, un autre modèle dit de haut en bas met en cause le précédent modèle. Selon ce modèle, le sens se construit certes à partir des éléments lexicaux et grammaticaux contenus dans le texte mais que le lecteur ne peut y accéder qu'en faisant appel à des stratégies spécifiques : raisonnement, mobilisation des connaissances déjà acquises, anticipation sémantique, utilisation du contexte, formulation des hypothèses. Goodman écrit par exemple « *Lire c'est prévoir* » ou « *La lecture est un jeu de devinette psycholinguistique* » (cité dans Barre-de Miniac, 1993 : p. 83).

Faucambert (1980) quant à lui, estime que le déchiffrement et les conduites grapho-phoniques constituent des obstacles de l'activité du vrai lecteur : tous ces signes graphiques véhiculent une information et la maîtrise d'une technique est inutile si elle ne permet pas de l'atteindre. Autrement dit, la lecture ne peut se limiter au simple déchiffrement permettant de passer d'une perception visuelle à une émission sonore (selon Bouchard, 1991: p. 32).

Savoir lire, c'est comprendre ce que nous déchiffrons mais le déchiffrement à lui seul peut être un obstacle à la compréhension parce que la correspondance lettres-sons, sur laquelle s'appuient toutes les méthodes syllabiques, est rendue difficile par le nombre important d'irrégularités. Dans ces conditions, ce n'est pas parce que l'on sait déchiffrer que l'on sait lire, et seul le recours précoce à d'autres méthodes permet d'accéder à une lecture compréhension comme l'écrit (Bouchard, 1991: p. 32) « *Savoir lire c'est lire des yeux, c'est attribuer directement du sens aux signes graphiques. Apprendre à lire c'est apprendre à comprendre les signes graphiques, à leurs attribuer du sens* ».

Les travaux relatifs à la psychologie de la lecture, ont montré que, pendant l'activité de lecture, l'œil ne se déplace pas de façon continue: il peut se fixer trois

ou quatre fois sur une ligne et se déplacer très rapidement d'une fixation à l'autre. À chaque fixation, l'œil saisit un ensemble de signes qui ne correspond pas nécessairement à un mot.

Lire ne consiste donc pas à faire allier lettres et sons pour comprendre le sens des mots mais à prélever, dans un ensemble de structures, des mots ou des groupes de mots connus qui, en fonction de ce que nous savons du sujet, de ce que nous attendons, nous orientent dans la compréhension du texte. Dans ce modèle, interviennent deux constituants de l'acte de lire, que Faucambert appelle l'identification et l'anticipation :

L'identification permet d'attribuer immédiatement une signification à un mot ou un groupe de mots déjà connus. Quant à l'anticipation, elle sert à construire le sens des mots inconnus, en fonction du contexte, du texte et des mots connus et identifiés.

Dans cette perspective, apprendre à lire est donc, apprendre à mettre en relation un signifiant écrit et un signifié connu, à mémoriser des signes graphiques, à les repérer, à les utiliser, à en découvrir sans cesse de nouveaux.

Ce modèle met l'enfant en situation "*fonctionnelle*", le confronte directement à de vrais écrits dans lesquels il est amené à se débrouiller dans un esprit de recherche et de réflexion, donc d'apprentissage (selon Bouchard, 1991: p. 33).

I. 1. 1. 3. Le modèle interactif

Beaucoup de chercheurs ont montré les limites des deux modèles précédents. Le premier favorise le déchiffrage au détriment de l'accès au sens, le second l'accès au sens au détriment du déchiffrage.

Dans ce contexte (1991: p. 37) constate que, chez les enfants qui n'ont pas de rapport suffisant à l'écrit ou chez ceux dont le français n'est pas la langue maternelle, l'entrée à l'écrit pose problème. D'une part, ils parviennent

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

difficilement à distinguer et à mémoriser les mots. D'une autre part, la capacité langagière assez pauvre de ces apprenants, quant au vocabulaire et à la syntaxe, rend difficile le processus d'anticipation qui, à partir de ce que l'on connaît déjà permet de prévoir le sens.

C'est de ces deux constats que naît le modèle dit *interactif* qui met le lecteur dans une situation d'interaction entre *ses capacités cognitives* (pensée et attention) et son aptitude à déchiffrer (traitement des éléments linguistiques écrits, analyse et synthèse des segments graphémiques), ces deux activités seraient orientées par sa pré-compréhension qui naissent de ses interrogations, ses attentes et sa connaissance préalable du sujet. Spenger et Charolle écrivaient « *lire c'est à la fois pouvoir décoder et comprendre le texte écrit* » (cité dans Barre-de Maniac, 1993: p.84).

L'acte de lire serait alors à la fois le résultat de processus primaires (combinaison des graphèmes et phonèmes, déchiffrement partiel d'un mot, reconnaissance immédiate de syllabes ou de mots) et de processus supérieurs (prédiction syntaxico-sémantique, recours au contexte pour identifier les éléments (selon 1993: p. 84).

Selon ce modèle alors, l'acte de lire se réaliserait grâce à un échange permanent entre les conduites grapho-phoniques et sémantico-contextuelles.

Plusieurs modèles interactifs ont été proposés, parmi lesquels nous choisissons celui de Sophie Moirand, du fait qu'il met l'accent sur les différentes interactions possibles et les composantes qui entrent dans l'acte de lire. Ainsi, pour identifier la signification des mots, le lecteur fait appel à de nombreuses sources d'informations, aussi bien graphémiques, lexicales, morphologiques et syntaxiques. Ce modèle met aussi en lumière tous les aspects relatifs à l'acte de lire, notamment les aspects socioculturels et relationnels qu'ils étaient négligés par les modèles psychologiques, bien qu'ils influent beaucoup sur le degré de compréhension.

I. 1. 1. 3. 1. Le modèle de Sophie Moirand

Moirand s'inspire des travaux de Deshênes qui nous propose un modèle de lecture prenant en considération à la fois les caractéristiques du lecteur et celles du texte, et des travaux de Coste qui, en s'appuyant sur les mêmes principes, montre que la lecture en langue maternelle ou étrangère, comme toute activité de communication, nécessite la mise en œuvre de certaines compétences (linguistique, textuelle, référentielle, relationnelle, situationnelle).

Moirand, dans son ouvrage *Situation d'écrit* (1979) propose un modèle semblable de lecture prenant en compte :

« -Le lecteur : son statut, son rôle, son histoire, etc.

-Les relations lecteur/scripteur: le type de relation et/ou surtout les représentations que le lecteur se fait du scripteur,

-Les relations lecteur/scripteur et document (le document produit un effet sur le lecteur mais cet effet n'est pas toujours adéquat à celui imaginé et (ou) voulu par le scripteur),

-Les relations lecteur/document et extralinguistiques : l'influence du type de référent (les connaissances du lecteur; le lieu et le moment où il commence sa lecture) » (selon Cornaire, 1999 : p.34).

Moirand pense alors, que tout lecteur est doué d'un statut social bien précis, mais qu'il peut occuper plusieurs rôles à la fois ; il peut être un père comme il peut être un employé ou un apprenant. Il a aussi une histoire, et un passé socio-culturel. Tous ces facteurs interviennent selon Moirand dans l'interprétation du texte.

Cependant, il ne faut pas oublier le scripteur, qui peut établir avec ses lecteurs des relations amicales, professionnelles, etc. qui se reflètent dans ses écrits, et influent sur les lectures. Par ailleurs, le scripteur a une intention de communication; il compte créer un effet chez le lecteur ; lui donner une

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

information, le distraire, etc. Cependant, cet effet correspond, entre autre, aux objectifs de lecture du lecteur, à ses attentes, à ses hypothèses sur le sens du texte.

Nous constatons que le point commun entre ces trois modèles est l'importance donnée à la quête du sens, pour lequel chaque modèle a défini sa propre démarche. Nous ajouterons que, pour réussir l'activité de la lecture dans un contexte scolaire, il vaut mieux que l'enseignant avertisse les apprenants, que tout écrit a un sens et que, si nous n'arrivons pas à le saisir, cela signifie que nous ne savons pas lire. Ainsi, ils prendront conscience que lire c'est comprendre, comme l'affirme Bettehein « *Pour apprendre à lire aux enfants, il n'est pas absolument pas nécessaire de les décrire comme des individus à têtes obsédés par la recherche du plaisir; ni de les l'obliger à lire des histoires qui ne tiennent aucun compte de leurs réalité, ni celle de leurs parents, ni de leur répéter inlassablement les mêmes mots. Mais il est tout à fait possible de les habituer dans leur début dans la lecture à l'idée que l'essentiel est le sens du texte et que la lecture est à l'origine de toute information et d'un plaisir esthétique authentique* » (cité dans Charmeux, 1985: p.149).

Nous retiendrons alors, que c'est à l'enseignant d'apprendre à l'enfant lecteur qu'il ne faut jamais lire pour comprendre après. Il faut par contre lire et comprendre, chose qui exige pour son développement, l'utilisation des moyens et des techniques pour une mise en place d'une telle compétence.

La complexité du processus de lecture est donc due à ce qu'elle met en jeu des activités à des niveaux très différents. Pendant que nous accomplissons l'acte de lire s'effectue tout un travail psychologique et mental : travail des yeux et éventuellement des organes des appareils phonateurs et auditifs, travail de mémoire et travail intellectuel pour la construction du sens. Lire est par conséquent, une activité plurielle.

I. 1. 2. Lire, c'est comprendre

Pour Charmeux Evelyne, lire c'est construire du sens à partir d'une perception visuelle, d'un effort intellectuel et d'une maîtrise langagière exceptionnelle. En d'autres termes, lire c'est *comprendre*.

I. 1. 2. 1. À partir d'une perception visuelle

De nombreux chercheurs, ont souligné l'importance de la perception visuelle dans l'activité complexe de lire. Comme pour la perception auditive, nous savons qu'elle est sélective, multi-sensorielle, et qu'elle est attachée à des facteurs aussi bien psychologiques que linguistiques. Nous pouvons, par exemple, être bloqués par manque de motivation ou ne pas arriver à identifier un signe linguistique ou un indice par manque d'expérience (selon Charmeux, 1985: p.60).

Les données de la perception visuelle sont liées au cerveau et aux savoirs antérieurs, pour construire une signification en rapport avec le projet de la lecture. A ce propos Smith F. affirmait « *Il est important de bien saisir que les yeux ne font que regarder et ce que le cerveau voit ne peut être déterminé autant par la structure cognitive que par l'information prise dans le monde extérieur, nous percevons ce que le cerveau décide qu'il y a devant nos yeux. Regarder par exemple cette forme graphique I3." Si je vous demandais quelle lettre j'ai écrit vous me répondiez: B, si je vous demandais quel nombre...vous me répondiez: 13.*

Il serait inutile qu'on me demande ce que j'ai vraiment écrit. Ce que j'ai tracé en fait ce sont des traits de crayon, et c'est ce que vous avez regardé. Ce que vous avez vu dépend de ce que vous saviez sur ce qui été là, une lettre ou un nombre... Étant donné que ce que le cerveau voit dépend de la décision qu'il a prise et seulement indirectement de ce qui stimule nos organes sensoriels, il s'ensuit que nos perceptions sont teintées de ce que nous savons, de ce que nous attendons à voir et de ce que nous aimerions voir » (cité dans Butzbach-Rivra, 2000 : p.134).

Il est intéressant cependant de voir comment fonctionne psychologiquement la perception visuelle. Nous avons longtemps cru que l'œil lit les lettres de façon

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

linéaire, les unes après les autres, selon un mouvement de balayage continu du texte. Cependant, des données très précises sur la psychologie de la vision ont bouleversé cette conception : l'œil ne perçoit pas les lettres les unes après les autres mais par "paquets " et ne procède pas de façon linéaire par un mouvement de "balayage", mais par sauts puis arrêts. Dès 1879 Javelle ; un ophtalmologiste français découvre que le mouvement de l'œil n'est pas continu ; la ligne est balayée par le champ visuel, mais l'œil ne perçoit pas tout ce qui est écrit sur la ligne, la progression se fait par bonds (les saccades) chaque saccade dure environ 15mn, Séparés par de poses (les fixations) chaque fixation demeure environ 250 millisecondes néanmoins cette durée varie selon le rendement du lecteur et le degrés de la difficulté du mot, et par *des mouvements de régression*; dans le cas d'un mauvais lecteur ou d'un lecteur face à un texte difficile d'accès où ils font des fixation plus longs,ou des retours en arrière. Cela a amené certains à penser qu'il s'agissait d'un dysfonctionnement oculaire. Cependant aujourd'hui ces conclusions sont désapprouvées par plusieurs travaux. Les dysfonctionnements oculaires ne sont que les conséquences directes des troubles cognitifs sous-jacents. Ce qui permet à dire que les temps plus importants consacrés à la fixations ne seront qu'indicateur de difficultés fréquentées pour appréhender le sens d'un mot (selon Jamet, 1997 : p. 102 à 104; Beaume, 1985 : p. 28; Olliver, 1992 : p. 114).

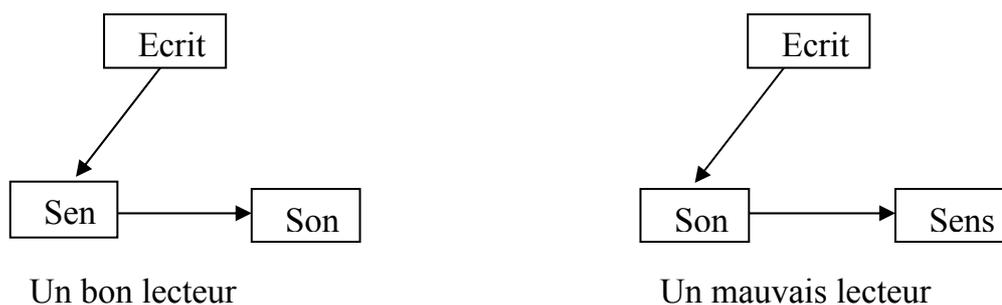
L'œil procède donc par bonds, s'arrête sur un mot ou une partie du texte, fait des mouvements de gauche à droite ou de droite à gauche pour saisir un ou plusieurs éléments insuffisamment appréhendés : ce qui fait que l'ensemble des signes alphabétiques saisis ne suffisent pas pour construire le sens car comme nous l'avons vu, la prévisibilité est un facteur obligatoire de toute réception de message. Ainsi, un bon lecteur ne va pas lire vingt cinq ou trente caractères d'un seul coup mais seulement ceux qui lui permettent de vérifier les hypothèses de sens qu'il a déjà construites (par une lecture préalable par exemple) et de prévoir la suite. C'est un lecteur à empan visuel large.

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

À l'encontre d'un lecteur à empan visuel réduit, celui-ci ne peut rien interpréter à partir d'une seule fixation. Il est incapable de faire des hypothèses de sens en se contentant à mémoriser des fragments sans signification propre. Il prononce les mots syllabe après syllabe ou groupe de syllabes après groupe de syllabes, sans anticiper, ni prévoir, ni comprendre ce qu'il lit. Et pour mémoriser les signes lus, il les prononce à voix haute ou au moins en *subvocalisant* (c'est-à-dire en remuant les cordes vocales), à l'opposé d'un bon lecteur, qui lit à vitesse, il perçoit un maximum d'informations en peu de temps, en parcourant le texte uniquement des yeux.

Le lecteur lent oublie le début de la phrase, quand il arrive à sa fin, c'est pour cette raison qu'il éprouve des difficultés de compréhension : plus la vitesse de la lecture est grande, mieux le texte est compris et retenu (selon Butezbach-Rivera, 2001 : p.132; Olliver, 1992 : p. 214-215; Malmquist, 1973 : p.103; Charmeux, 1985: p.60-61; Bentolila et al., 1991 : p. 37).

Cette comparaison entre les processus utilisés par le lecteur lent et le lecteur rapide révèle d'après (Olliver, 1992 : 216) l'existence de deux parcours différents qui vont de l'écrit au sens.



Ainsi, si nous demandons à un bon lecteur de lire un texte à voix haute et si nous le lui cachons brusquement, il continue à lire quelque mots ou quelques lignes

parce qu'il est capable d'anticiper sur le sens, ce qui n'est pas le cas pour un mauvais lecteur.

I. 1. 2. 2. À partir d'un processus cognitif de traitement de l'information: repérer, tirer des indices

La perception visuelle est une activité liée selon (Charmeux, 1984 : p.66) à un travail mental qui consiste à mettre en relation ce qui est perçu avec ce qui est connu. Ce n'est plus une activité passive alors, mais bel et bien un travail de «l'intelligence».

C'est cette mise en relation qui définit le choix des détails à retenir pour la saisie du sens. C'est ce que l'on appelle rechercher des "*indices*", mais ce n'est pas le seul travail à effectuer. Il faut également mettre en relation ces détails avec le projet de lecture, c'est-à-dire avec les questions, les attentes qui ont motivé ce projet. Ainsi, la lecture est un aller et retour permanent entre ce que nous cherchons, (le sens) ce que nous comptons trouver (hypothèses de sens) et ce que nous trouvons (L'accès au vrai sens).

I. 1. 2. 2. 1. Les indices

Posons-nous la question suivante: Qu'appelle-t-on indices ? On appelle d'abord indices la nature du support (nombre de pages, papier utilisé...) et la mise en pages (rapport texte/image, modèle de caractère, les couleurs utilisées...). Il s'agit là d'une première série d'indices, immédiatement identifiables par un simple recours à l'expérience antérieure.

On appelle également indices, les indices linguistiques qui relèvent de la langue, ou plutôt de la connaissance qu'en a le lecteur. Parmi ces indices, citons le vocabulaire et la ponctuation (point d'interrogation, d'exclamation...). Nous pensons souvent que ces indices linguistiques sont limités chez les débutants en langue en raison de la pauvreté de leur vocabulaire.

Chapitre II===== L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

En fait, les recherches ont prouvé que la grande difficulté ne se situe pas au niveau du vocabulaire mais plutôt aux niveaux de la syntaxe (l'ordre des mots posant problème), de la correspondance phonie / graphie et de l'orthographe (les marques orthographiques participant grandement à la construction de sens ("les pois", "les poids")) (selon Charmeux, 1984 : P. 69 à 71).

I. 1. 3. Le modèle de Sophie Moirand

La lecture selon Sophie Moirand, exige l'intervention de plusieurs sortes d'hypothèses.

-Des hypothèses en rapport avec le projet de lecture du lecteur

Le lecteur fait des hypothèses globales sur le contenu du texte, renforcées par la nature du document, son support, etc.

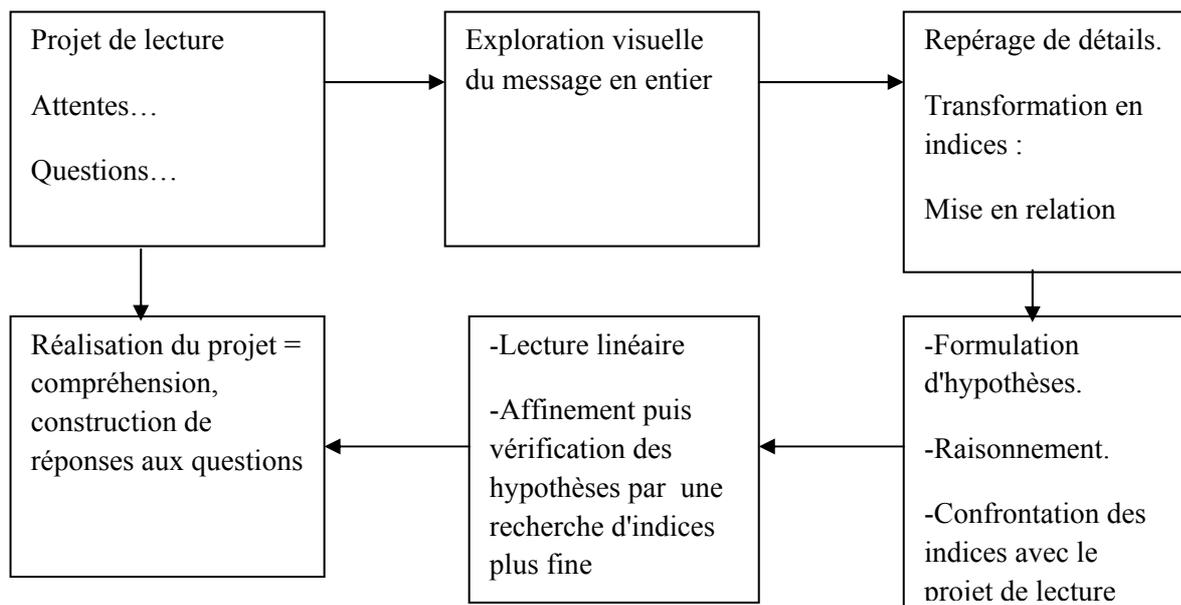
-Des hypothèses plus fines et plus élaborées, d'ordre sémantique principalement

Ces hypothèses aident le lecteur à reconstruire le(s) sens du texte. Elles confirment, ou infirment les hypothèses précédentes ou permettent de les reformuler.

-Des hypothèses d'ordre formel

Ce sont plutôt des "prévisions" qui montrent l'importance dans le processus de lecture, du repérage et de l'identification des modèles linguistiques (selon Butzbach-Rivera, 2001: p.138).

En réalité, **la construction du sens** se fait comme le précise (Charmeux, 1984 : p. 65) dans ce schéma :



I. 1. 4. **Savoir lire, c'est juger**

Nous pouvons comprendre parfaitement un texte mais, malgré cela, nous ne pouvons pas mesurer le degré de la justesse des informations y contenant, et nous ne pouvons pas également nous nous situer par rapport au texte (avoir un position ou une appréciation personnelle).

A ce propos, J-Cuéhno disait dans une conférence faite à l'UNESCO en 1950 « *Savoir lire, écrire et compter la preuve est faite. Cela ne suffit pas. Bien mieux, on se demande si cette demi-culture, d'une certaine façon ne prépare pas des dupes et de plus faciles esclaves...Que vérifions-nous tous les jours? C'est hélas, que les hommes à qui l'on a seulement appris à lire, à écrire ne peuvent être que de meilleurs esclaves, et il est sans doute plus difficile encore de défendre les hommes contre la demi-culture que contre l'ignorance. C'est qu'il y a lire et lire. Lire n'est rien, si ce n'est pas savoir distinguer sur un papier imprimé le mensonge de la vérité et reconnaître les secrets et les insidieuses combinaisons qu'ils peuvent parfois former ensemble ...Apprendre à lire aux gens pour qu'ils se confient aux papiers imprimés, n'est que les préparer à un nouvel esclavage...Lire devient le moyen le plus affreux enrégimentement* » (cité dans Mialaret, 1962 : p. 5).

Chapitre II===== L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

L'Enseignement/ Apprentissage de la lecture, doit être toujours accompagné par la formation d'un esprit critique. Savoir lire constitue la pierre angulaire de toute éducation. L'éducateur, devant cette mission difficile, doit choisir avec soin la méthode qui lui facilitera la tâche et lui permettra d'aider les apprenants à devenir de vrais lecteurs.

I. 1. 5. Savoir lire, c'est apprécier

Lire c'est aussi, aimer et apprécier car nous ne pouvons ni comprendre ni juger sans avoir apprécié la lecture. Par conséquent, l'enseignant ne doit pas seulement enseigner à lire aux apprenants, mais il doit, au préalable, leur faire aimer le texte en créant en eux l'envie de découvrir la joie et le plaisir qu'il peut leur donner.

L'attrait de la lecture influe énormément sur la compréhension et la mémorisation. Le cerveau limbique est très influencé par l'ambiance de l'entourage.

Il suffit qu'une situation lui rappelle une autre qui lui a plu ou déplu pour qu'il accepte ou rejette l'information. En effet, le système limbique gère l'affectivité et filtre les informations en fonction des sentiments éprouvés, en les comparant avec le stock des informations enregistrées. Si la comparaison lui rappelle de bons souvenirs, il transmet volontiers l'information au cortex ou au cerveau supérieur, qui agissent dans les meilleures conditions. Ainsi, dans le cadre d'une action réussie nous sommes prêts à exécuter un travail de même nature. Si la comparaison éveille de mauvais souvenirs, le système limbique refuse la transmission de l'information (selon Mialaret, 1962 : p. 6).

Pour réussir l'activité de lecture, l'enseignant est appelé alors à exercer un travail rigoureux à tous les niveaux. C'est pour cette raison que nous proposons qu'il vaut mieux avoir recours à des matériels à la fois spécifiques et variés: romans, journaux, bandes dessinées, etc.

I. 1. 6. Les aspects sensoriels de l'acte de lire

L'acte de lire n'est pas seulement une activité intellectuelle, comme le souligne (Charmeux, 1984: p. 86-87) c'est aussi découvrir tout un univers qui apparaît à l'enfant étranger, et qu'il a besoin de connaître avant de se l'approprier.

De nombreuses recherches ont montré que la peur des livres et de tout ce qui est écrit est à l'origine d'une partie considérable des échecs en lecture. L'enfant ne peut s'améliorer que lorsqu'il se sent en sécurité. Le fait de se sentir chez soi dans le monde de la lecture est nécessaire pour qu'il apprenne à lire.

I. 2. L'importance de la lecture au primaire

À l'école primaire, l'une des priorités est d'amener l'apprenant à lire un petit texte, c'est-à-dire à déchiffrer et à saisir le sens que véhicule ce texte.

I. 2. 1. Les principales caractéristiques de la lecture

L'absence des acteurs de la communication (émetteur et récepteur) produit selon Charmeux trois effets importants :

-L'impossibilité d'utiliser le non-verbal (gestes, mimiques, etc.) exige le recours à des moyens linguistiques.

-L'absence d'évidences communes, et l'impossibilité de recourir au feedback; d'où la nécessité de construire un texte très explicite, très précis afin d'éviter toutes sortes d'ambiguïté.

-La réception se fait par la lecture où le lecteur doit s'appuyer sur ses propres compétences pour saisir le sens. Le discours doit être linéaire et son organisation s'inscrit alors dans le type logique, non narratif et très hiérarchisé. Nous découvrons cette hiérarchisation aussi bien au niveau du texte qu'au niveau des phrases souvent longues, car elles sont écrites dans une logique forte, afin de favoriser la construction du sens. Nous constatons d'ailleurs qu'un texte construit à partir de phrases courtes pose plus de problèmes de signification qu'un texte écrit en phrases longues, car le lecteur doit deviner par lui-même, les liens entre les

Chapitre II===== L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

phrases et les mots. Nous pensons donc que les vraies difficultés, rencontrées par les enfants dans la compréhension d'un texte, sont dues notamment à l'organisation des phrases, et non pas à la pauvreté du vocabulaire (selon Charmeux, 1984 : p.77-78).

I. 2. 2. Les fonctions de la lecture

Il faut que l'enfant soit conscient de l'importance d'apprendre à lire. La lecture est un acte communicatif aussi bien en milieu scolaire que dans la société en général.

I. 2. 2. 1. La lecture, comme moyen de connaissance

L'enseignant commence selon (Bouchard, 1991: p.148), par insister sur l'importance d'apprendre à lire, Et puis après, il met l'accent sur l'importance de lire pour apprendre.

Pour cela, l'enseignant doit savoir jouer sur l'aspect affectif de la lecture qui permet, à travers les histoires narrées ou lues par les adultes, de créer chez l'enfant l'envie d'apprendre en lui présentant l'écrit comme outil de plaisir, de connaissance et d'enrichissement.

I. 2. 2. 2. La lecture, comme moyen de communication

Tout écrit, est destiné à communiquer un message, une information, quel que soit sa nature. Savoir lire égale à disposer d'un moyen de communication avec autrui. Nous citons ici l'affirmation de Jaurès « *Vous ne devez pas lâcher vos écoliers, vous ne devez pas, si je puis dire les appliquer à autre chose tant qu'ils ne seront point par la lecture aisée en relation familière avec la pensée humaine* » (cité dans Mialaret, 1962 : p. 4).

La lecture est pour l'enfant un outil qui facilite l'intégration dans la société, elle lui permet d'élargir ses horizons intellectuels à l'infini, et il peut par conséquent profiter de toutes les situations de communication et de tous les aspects de la civilisation.

I. 2. 2. 3. Lire, un objet d'analyse et d'organisation

La lecture d'un texte nécessite, de la part du lecteur, toute une analyse des mots et des phrases qui permet de saisir le sens. Être confronté à la lecture, c'est réfléchir sur le texte écrit et ses composantes phonétiques, graphiques, lexicales, grammaticales, sémantiques ((selon Bouchard, 1991: p. 49).

I. 2. 2. 4. La lecture, un outil d'organisation de la pensée

L'interaction avec l'écrit donne à l'enfant l'occasion de découvrir, par exemple, la polysémie des mots. En effet, un seul mot peut avoir plusieurs significations ainsi le mot « mémoire » peut désigner une dissertation ou un exposé, comme il peut signifier la capacité de se souvenir, d'où la nécessité des déterminants en langue française, dans ce cas *le* ou *la* peuvent distinguer deux significations. Il y a aussi le cas des mots qui ont la même prononciation mais ne s'écrivent pas de la même manière et ont un sens différent, par exemple: *pin, pain* et *peins/peint* (formes du verbe peindre). D'où la nécessité de la compétence orthographique qui aide à saisir le sens d'un texte.

L'identification globale de mots et l'émission d'hypothèses sur le sens de l'écrit permettent ainsi de faire travailler la notion d'homonymie.

D'autre part, une même notion ou un même objet peuvent être désigné par plusieurs mots : *chaussures, souliers*, etc. Dans ce cas, la vérification par le code entre en jeu pour mettre le doigt sur le mot voulu, le recours au déchiffrage n'est pas nécessaire: *les* ou *le* suffisent pour dire, par exemple, qu'il s'agit du mot *souliers*. C'est de telle manière que l'enfant apprend à organiser son langage ainsi que sa pensée (selon 1991: p. 149).

I. 2. 2. 5. La lecture, un moyen de création

À travers le lire-écrire, les enfants accèdent à l'écrit comme moyen de création. Toute lecture est en fait une *re-crédation*, une création personnelle dans laquelle chacun se projette et fait intervenir sa propre interprétation. Comme le

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

précise (Bouchard, 1991: p.150) « *Toute écriture ne peut pas être vue comme copie faite selon un modèle mais comme une production écrite* ».

L'enseignement-apprentissage de la lecture à l'école primaire algérienne, se fait autrement, dans la mesure où nous demandons à nos apprenants de faire une lecture linéaire afin qu'ils comprennent immédiatement à partir de cette linéarité, ce qui a conduit à paralyser leurs capacités de construire des stratégies de compréhension du texte. En outre, cette procédure rend l'accès au sens beaucoup plus difficile.

I. 3. Quelques stratégies de la lecture en L2

La didactique des langues étrangères et secondes, s'intéresse de plus en plus aux processus d'enseignement-apprentissage, en mettant l'accent sur les stratégies susceptibles de faciliter l'acquisition ou l'utilisation de l'information.

Pour établir des stratégies qui facilitent aux apprenants l'accès au sens selon l'objectif de lecture choisi, Moirand, dans son livre *Situation d'écrit* (1979), propose aux enseignants une fiche pédagogique « *L'analyse pré-pédagogique consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogique le plus efficace pour entrer dans le texte. Elle doit donc tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leur modification et de leurs besoins* » (cité dans Butzbach-Rivera, et al., 2001: p. 138).

Il revient alors à l'enseignant de faire un travail très important : sélectionner d'abord les textes et les stratégies d'approche de ces textes, intégrer ensuite ces choix dans une progression destinée à développer la compétence de lecture des apprenants comme elle a été définie ci-dessus.

I. 3. 1. L'approche globale

Les stratégies connues sous le nom d'*approche globale* sont des stratégies d'enseignement de la lecture: qui prennent en considération tous les processus de

la lecture (intégrale- sélective, silencieuse- oralisée). Elle contient pratiquement toutes les approches de texte.

I. 3. 1. 1. Les techniques de repérage, les découvertes d'indices

Les activités de repérages citées dans l'approche globale sont autant des stratégies, des techniques : balayage rapide unique ou répété, survol du texte au cours duquel l'œil saisit des détails importants pour l'analyse d'écrémage ou de sondage en profondeur ou encore d'exploration sur une partie donnée du texte considérée comme importante au cours d'un balayage ou d'un survol.

Pour étudier un texte, nous pouvons commencer par la fin, comme par le début ou le milieu, faire des hypothèses sur le contenu à partir du titre, d'une ponctuation qui se répète ou d'un mot qui débute un paragraphe, ou encore de l'image du texte. L'important, c'est d'être capable de repérer un maximum d'indices, d'apprendre à délinéariser la lecture, sachant que nous pouvons toujours relire de façon linéaire.

Ces techniques servent à repérer des indices et à vérifier des hypothèses de sens. Encore faut-il savoir, qu'après avoir repérés ces indices, les classer, les regrouper et les structurer. Par exemple, dans un fait divers, les indices thématiques s'organisent autour de quatre questions: *qui, quoi, où et quand...* Par ailleurs, dans les articles spécialisés, il semble que la structuration des données thématiques reste étroitement dépendante de l'organisation du domaine de référence. En médecine, par exemple, selon Moirand l'exposé des descriptions de la maladie suit un plan qui correspond strictement à l'activité médicale : en commençant par la recherche des signes, symptômes (description), puis à établir un diagnostic (désignation), après à rechercher les causes (explication), et enfin à donner le traitement (prescription) (selon Butzbach-Rivera et al., 2001 : p. 139).

I. 3. 1. 2. Les techniques de "sortie", la traduction et les jeux de lecture : les vérifications de la compréhension

La traduction est l'une des techniques permettant d'accéder au sens à l'oral. Elle peut aussi garantir le même rôle pour la compréhension de l'écrit mais son utilisation à l'écrit comme à l'oral, exige la maîtrise des deux codes en question (langue maternelle / langue étrangère). Dans le cadre de l'écrit, la traduction permet de vérifier la compréhension ou de confirmer des hypothèses de sens.

Les techniques de "sortie" des textes tel que, les grilles, sont considérés comme étant des contrôleurs de la compréhension, quant aux puzzles, aux collages et autres jeux, ils offrent l'avantage de créer chez l'apprenant le plaisir de pratiquer la compréhension écrite (selon Butzbach-Rivera et al., 2001 : p.143).

I. 4. Les difficultés de la lecture en L2

En langue étrangère les difficultés en relation avec la lecture sont multiples et sont d'ordre linguistique, culturel, phonétique...

I. 4. 1. La nature des difficultés

Apprendre à lire en langue étrangère est souvent difficile même pour les apprenants qui aiment lire. Les difficultés de compréhension à l'écrit sont, la plupart du temps, liées aux problèmes de compréhension à l'oral. Cependant, il y a des enfants qui, malgré un bon niveau en compréhension orale, rencontrent beaucoup de difficultés en lecture. Pour un petit nombre, ce phénomène est dû à des troubles spécifiques qui caractérisent les enfants dits hyperlexiques. Il s'agit dans ce cas, d'une catégorie d'enfants qui ont seulement des problèmes en compréhension écrite.

Nous savons que nombreux d'enfants, distinguent difficilement les lettres qui se ressemblent à l'œil (d, b / m, n / v, u) ou à l'oreille (p, d / g, k / u, ou / f, s, z). Ces difficultés les amènent à inverser les lettres, ils lisent ainsi *il* pour *li*, *pro* pour *por* et même lorsqu'ils connaissent bien les lettres, ils se sentent incapables de les

Chapitre II===== L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

combiner pour former des mots. Bell et Perfetti en ont déduit après des expériences faites sur deux groupes dits faibles et bons en langue étrangère que le niveau de compréhension peut être prédit en partie par la rapidité de la lecture de mots et même de faux mots. Il faut comprendre que la rapidité n'est que le reflet de l'habilité au décodage et de la capacité d'accéder au lexique.

Si les élèves qui ont des difficultés à apprendre à lire ne reçoivent pas une aide au moment propice, ils seront rapidement dépassés par leurs camarades, puisque l'Enseignement/ Apprentissage des autres disciplines scolaires dépend largement de la lecture. Les mauvais lecteurs vont de plus en plus régresser et leur échec en lecture peut les amener à avoir une attitude négative vis-à-vis des disciplines enseignées en français (selon Malmquist, 1973 : p. 6; Jamet, 1997 : p. 50-51).

I. 4. 2. Les caractéristiques de la lecture en L2

Comme toute langue, la langue étrangère a ses propres spécificités qui déterminent les conduites de tout un chacun, enseignants et apprenants ayant trait au processus de la lecture.

I. 4. 2. 1. Un lecteur plus lent

Pendant l'activité de lecture en langue étrangère, les fixations et les retours en arrière dont nous avons parlé précédemment, sont plus nombreux, d'une plus grande durée, qu'en langue maternelle, comme le constate Bernhard.

De son côté, Hatch, après des expériences en laboratoire, a découvert qu'en lecture silencieuse il se produit de temps en temps, chez le lecteur (plus souvent en langue2 qu'en langue maternelle) une certaine activité au niveau du larynx : le lecteur abaisse la voix, il subvocalise. Il a remarqué de même que le lecteur en langue2 lisait souvent en subvocalisant, notamment lorsqu'il a des difficultés de compréhension. Tous ces éléments entravent la vitesse en lecture (selon Cornaire, 1999 : p. 47).

I. 4. 2. 2. Une lecture par lettre, linéaire, fragmentaire

Après une suite de recherches, Cziko constate que la reconnaissance des mots, leur regroupement par rapport à l'acquis, c'est-à-dire à l'information entassée dans la mémoire, se réalise d'une manière très rapide chez un bon lecteur en langue maternelle. Cependant, un lecteur en langue seconde et/ou étrangère, à tendance à lire lettre par lettre. Au cours de sa lecture, il fait un effort immense afin de reconnaître les graphèmes, notamment lorsqu'il s'agit d'un nouvel alphabet. L'information est saisie par la mémoire à court terme, sous forme de fragments isolés, ce qui conduit à la surcharger; la mémoire manque alors de ressources qui permettent de réaliser d'autres tâches plus complexes, comme celle de reconnaître les relations entre les mots. Dans ce cas, la lecture demeure fragmentaire.

Des obstacles relatifs aux mouvements des yeux, à la subvocalisation et au fonctionnement de la mémoire à court terme, n'expliquent pas entièrement toutes ces difficultés. En fait, la lenteur en lecture peut être également due au manque de connaissances linguistiques, à l'ignorance de certaines stratégies ou à un obstacle affectif (selon Cornaire, 1999 : p. 48).

Nous allons essayer de voir dans les paragraphes qui suivent quel pourrait être l'effet de ces différents facteurs.

I. 4. 3. Les sources de difficultés

I. 4. 3. 1. Des connaissances linguistiques limitées

Des recherches réalisées par Berman depuis une vingtaine d'années ont permis de remarquer qu'il y a un lien étroit entre la bonne lecture en langue2 et la connaissance de la grammaire, notamment en syntaxe.

En plus de la grammaire, un vocabulaire restreint pourrait limiter la capacité de la compréhension. À ce propos, certains chercheurs ont montré qu'un vocabulaire de 1500 à 2000 mots ne permet pas à bien lire des textes en langue étrangère (selon 1999 : p. 48).

I. 4. 3. 2. Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat

La grande difficulté rencontrée par le lecteur néophyte ou malhabile, est due au caractère hétérogène de l'acte de lire. Même quand on lit un énoncé simple et court, on met en œuvre un processus psycholinguistique. Dans le cadre de ce processus beaucoup d'erreurs ou d'échecs sont dus à la méconnaissance des stratégies. Si par exemple, sa première stratégie est ratée (s'interroger sur le contenu du texte), le lecteur fait alors appel au déchiffrage; il se met à prononcer les mots les uns après les autres, et l'ensemble est pour lui dépourvu de sens. Au lieu d'être un "*exploiteur de l'écrit*", il se transforme en un "*piocheur borné*" qui se bloque au premier obstacle. Il peut aussi avoir recours à la traduction considérée comme une stratégie de vérification de la compréhension, d'après Moirand et Lehmann. C'est pour cette raison qu'aujourd'hui, les auteurs de matériel pédagogique mettent le doigt sur la nécessité d'enseigner des stratégies de compréhension (selon Cornaire, 1999 : p. 48-49).

I. 4. 3. 3. Une lecture accompagnée d'inquiétude

Nul n'ignore que le manque de confiance en soi, la peur des livres, l'inquiétude peuvent être de véritables facteurs d'échec, surtout lorsqu'il s'agit de la langue2. Krashen, en 1986, a souligné le rôle capital que peut jouer "*l'anxiété*" et ses retombées sur l'acquisition d'une langue (selon 1999 : p.50).

Nous constatons que ces comportements se manifestent surtout chez le débutant en langue2, lorsqu'il se trouve face au texte, il s'arrête sur le premier mot qu'il ne comprend pas, paralysé par l'obstacle.

Pour certains chercheurs, cette absence de confiance en soi et l'inquiétude qui en résulte sont dues à une compétence linguistique faible, pour d'autres, à la non-maîtrise de certaines stratégies de compréhension d'autres enfin, voient dans le contexte un facteur d'aggravation de ce phénomène.

Ces difficultés peuvent donc découler de trois dimensions de l'Enseignement/Apprentissage :

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

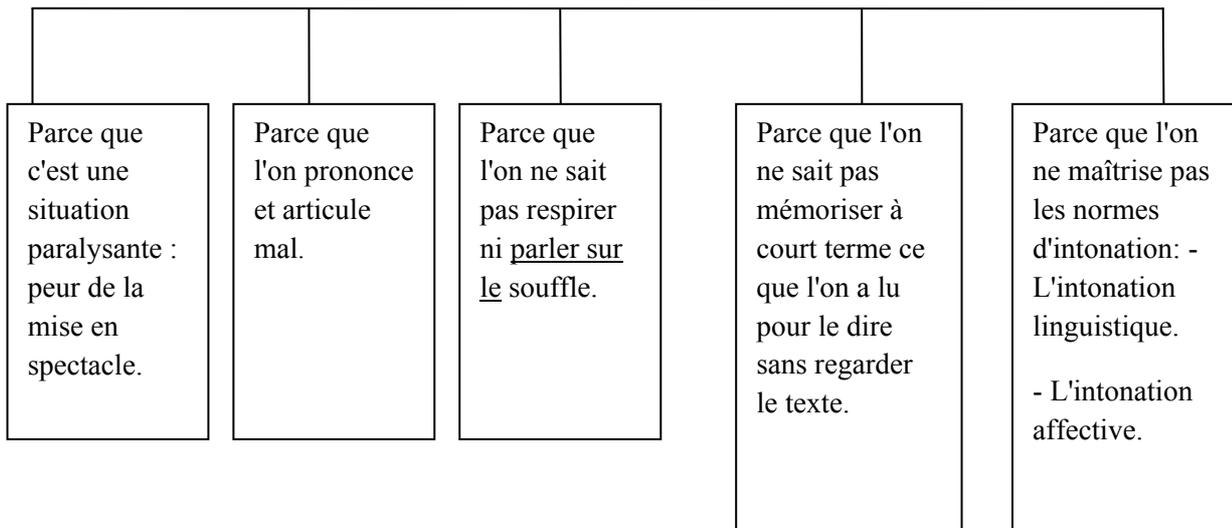
-la **dimension affective**: se sentir " chez soi", dans le monde lire/écrire,

-la **dimension cognitive**: savoir comment fonctionne l'écrit et la maîtrise des stratégies qui permettent l'accès au sens,

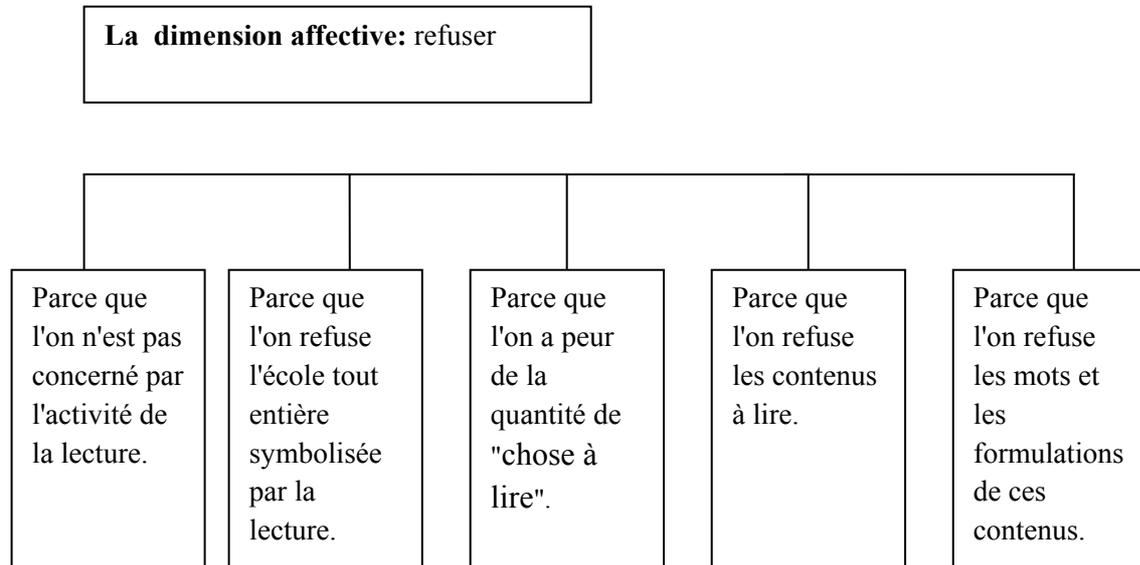
-la **dimension pragmatique**: pouvoir lire couramment dans toutes les situations de lecture.

Charmeux résume tout ce que nous venons de dire à travers ces tableaux :

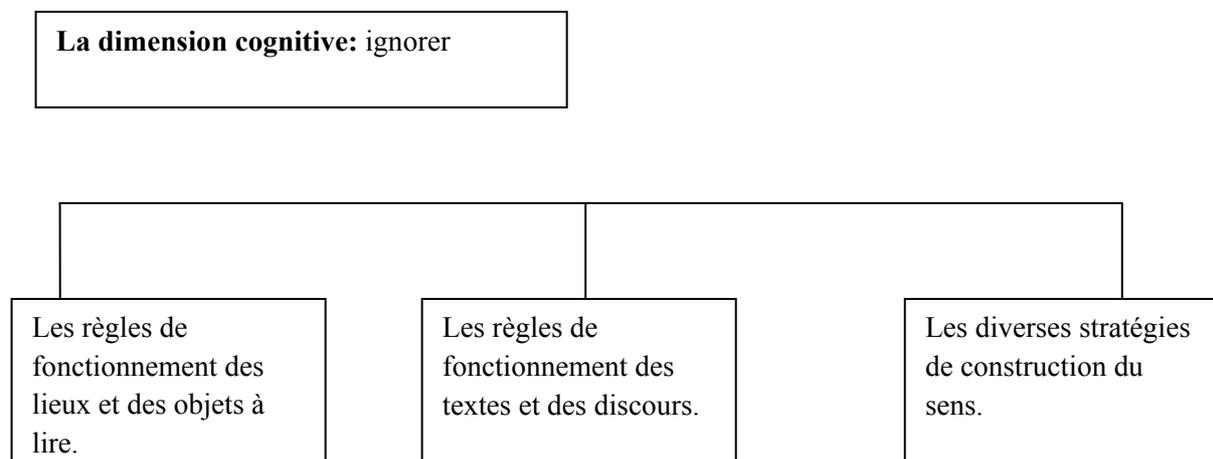
Les difficultés de lecture à haute voix : ne pas réussir à transmettre aux autres sa lecture



(Charmeux, 1985 : p. 144).

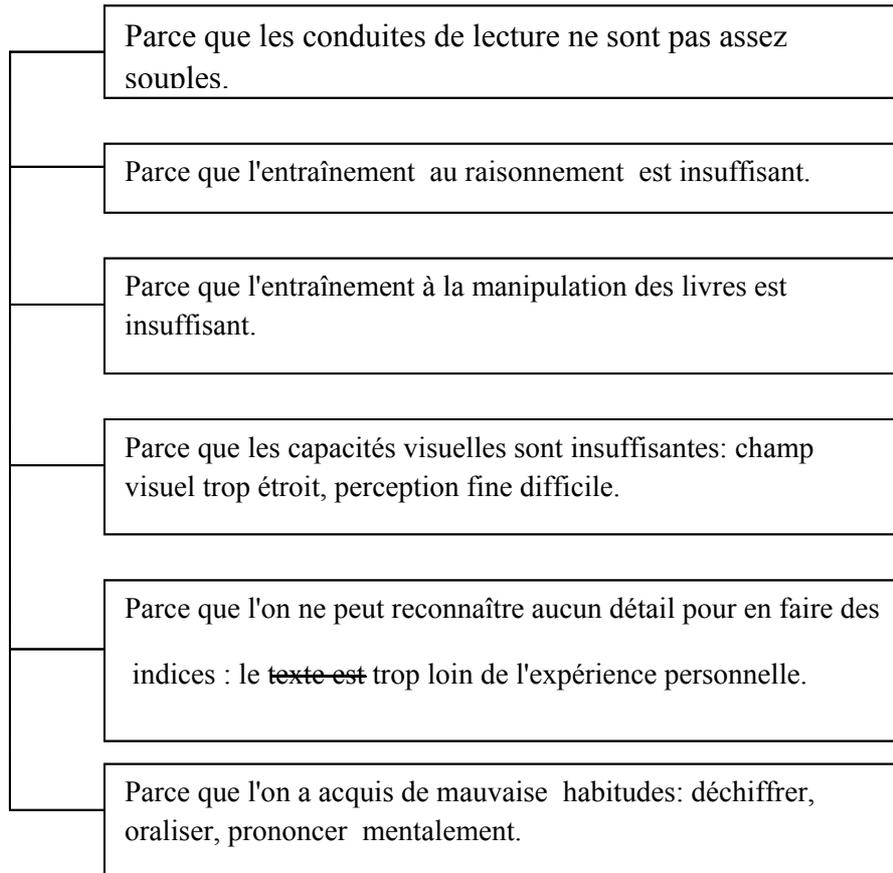


(Charmeux, 1985: p. 141)



(1985: p. 142).

La dimension pragmatique : avoir un comportement inefficace



(Charmeux, 1985: p. 143).

Il semble donc que les apprenants de langue étrangère, quand ils sont faibles en lecture, consacrent beaucoup de temps à identifier les lettres, les mots et les structures, ce qui se traduit par un engorgement de la mémoire à court terme et une grande difficulté à saisir le sens du texte dans son ensemble.

Pour y remédier, consacrer des heures supplémentaires à la lecture semble inutile. Il vaut mieux accorder une attention toute spéciale aux stratégies de compréhension ainsi qu'à certaines variables affectives; l'enfant doit se sentir intégré dans l'univers de la lecture et se réconcilier avec lui.

Dans cette perspective Charmeux pense que, dès les premiers contacts avec l'écrit en langue maternelle, que l'activité de la lecture s'appuie sur des objets à la fois spécifiques et divers: roman, dictionnaires, catalogues, partitions musicales et notamment la bandes dessinées, le maniement de tels objets ajoutant aux aspects mentaux de l'apprentissage une dimension sensible et affective, qu'il est sans doute dangereux d'ignorer (selon Charmeux, 1987: p. 104).

II. La lecture et l'image

Il est important maintenant de s'interroger sur la question de la lecture de l'image, ses répercussions sur la lecture du texte et la construction du sens qui en découle. Plusieurs recherches ont été menées afin de définir la nature de cette relation, nous allons essayer de présenter une somme de ces travaux, en commençant par une tentative de définition de l'image elle-même.

I. 1. À propos de l'image

II. 1. 1. Image : sens et signification

Il suffit d'évoquer le mot image pour que plusieurs significations nous viennent à l'esprit. Des significations qui changent selon le contexte d'emploi telles que, image mentale, image graphique, image de la réussite, etc. Au sens le plus généralement utilisé, elle est « *la reproduction exacte ou représentation*

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

analogique d'un être ou d'une chose » (Le Petit Robert, 1992 : p.960). Le mot image est défini dans (Le Robert 1993 : p. 966-967) comme suit « IMAGE est une modification linguistique de la forme imagine, imagene; c'est un emprunt au latin imaginem accusatif de imago « image », ce qui imite, ce qui ressemble et, par extension, tout ce qui est du domaine de la représentation. Domaine très vaste où les productions se fondent pour se déterminer sur l'existence d'un monde privilégié de la relation au monde. L'image désigne l'objet et l'objet est désigné par l'image».

Ce qui caractérise l'image, c'est le fait d'entretenir toujours un rapport avec le réel ou l'imaginaire, ce rapport étant plus ou moins d'ordre analogique ou symbolique. D'ailleurs, c'est cette capacité de figuration peu ou beaucoup concrète qui renvoie le récepteur aux éléments du réel qui distingue le signe iconique du signe verbal arbitraire.

En 1970, Tardy propose trois références sur lesquelles s'appuie l'image : *les langages* (les couleurs, cadrages, formes, bruits, musiques, intensité, etc.), *le réel* et *le sujet* avec ses "fantasmes" (selon Sublet, 1997 : p. 2).

Nous constatons alors, qu'en général l'image est conçue comme quelque chose qui présentant une autre, elle "vaut" justement grâce à cette capacité de représenter des choses absentes. Elle n'est plus le référent, elle ne peut que l'évoquer.

II. 1. 2. L'image et le développement intellectuel de l'enfant selon Piaget

Piaget pense que la construction des connaissances est attachée au développement biologique de l'homme. Ainsi, l'apprentissage se fait, selon Piaget, phase par phase, à chaque phase de maturation biologique, l'apprenant acquiert des connaissances. Piaget pense que l'intelligence de l'enfant évolue en quatre phases de la naissance à l'adolescence :

II. 1. 2. 1. Le stade sensori-moteur (de 0 à 2 ans)

Il précède l'apparition du langage. Dans cette période, l'intelligence de l'enfant est basée sur les réflexes innés. C'est au cours de cette période que s'effectuent les développements les plus rapides, que l'enfant commence à faire les premiers pas dans l'acquisition du langage. À la naissance, l'enfant ne sait mettre en œuvre que des actions isolées: sucer, toucher, écouter, etc. Il se croit le centre de tout ce qui l'entoure, et les objets non pas d'existence pour lui. À partir de dix-huit mois, l'enfant réalise un développement remarquable, son corps n'est plus dès lors le centre de tout ce qui l'entoure, mais un objet parmi d'autres. Ces évolutions intéressantes apparaissent avant l'acquisition du langage, ce qui nous permet de comprendre que la connaissance est liée à l'action avant la verbalisation (selon Piaget, 1966 : p. 7-8).

II. 1. 2. 2. Le stade pré-opératoire (de 2 à 7-8 ans)

C'est la période où domine la fonction symbolique. Durant cette période, l'enfant arrive à différencier le signifié du signifiant, la pensée devient, en conséquence représentative, ce qui permet à l'enfant de représenter des objets absents, c'est-à-dire non évoqués en images.

L'enfant crée pour chaque objet une image mentale dont il peut se rappeler en son absence et c'est ainsi que va se développer une intelligence par représentation et non pas uniquement par l'action; autrement dit, c'est la pensée symbolique qui va séparer la pensée de l'action et créer la représentation (selon Laval, 2004 : p. 21-22).

II. 1. 2. 3. Le stade des opérations concrètes (de 7-8 à 11-12 ans)

Durant cette période les opérations intellectuelles de l'enfant sont basées sur l'intériorisation des coordinations qui existent déjà dans des actions réelles, ce qui rend possible la réversibilité; c'est-à-dire le fait de revenir sur le passé par la pensée, mais cette opération est limitée aux objets; l'intelligence ne s'opère que sur le concret l'enfant n'est pas encore capable

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

de faire des hypothèses de sens (selon Laval, 2004 : p. 21-22).

À ce propos, Michaud écrit « *À 9 ans, l'enfant résout les problèmes de la vie usuelle et pense l'univers d'une manière fort correcte, mais à condition de lui laisser pour appui une action réelle ou possible, des objets manipulés ou à manipuler. Ses règles de pensée sont encore solidaires de son activité. C'est le temps des opérations concrètes* » (cité dans Deldime, Vermeulen, 1988 : p. 105).

Pour sa part Widlöcher constate que « *L'enfant use des schèmes graphiques dont il dispose dans le but de signifier la réalité extérieure. On pourrait supposer que l'enfant instruit de son pouvoir de représenter les objets, s'efforce d'en rendre toujours plus fidèlement l'apparence visuelle. Au contraire, l'enfant ne garde de cette apparence visuelle que ce qui permet la reconnaissance de cet objet* » (cité dans Deldime, Vermeulen, 1988 : p. 111).

C'est la période qui nous intéresse, car nous visons par notre travail de recherche des enfants dont l'âge varie entre 9 et 11 ans.

Nous retenons que l'enfant, et jusqu'à l'âge de 12 ans, a toujours besoin du concret pour comprendre, il ne peut pas construire dans son image mentale ; qui est jusqu'à lors influencée par les opérations concrètes, une idée sur quelque chose qu'il ne voit pas ou qu'il ne touche pas, ce qui exige le recours aux images graphiques, fixes ou animées, dans le cas d'absence d'objet en question notamment lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère dont le processus de compréhension est beaucoup plus complexe qu'en langue maternelle, comme nous l'avons vu.

Pendant cette période du développement, Piaget distingue deux grands types d'images mentales: *les images reproductrices* qui évoquent des scènes déjà connues ou perçues antérieurement, et *les images anticipatrices* qui imaginent des mouvements et des transformations ainsi que leurs résultats, sans avoir participé précédemment à leur réalisation. Ce n'est qu'après 7-8 ans que les enfants arrivent à reproduire des mouvements et des transformations et des images anticipatrices des éléments correspondants, ce qui montre que la reproduction imagée de

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

mouvements ou de transformations même connus suppose néanmoins une anticipation ou ré-anticipation, et que toute image reproductrice ou anticipatrice de mouvements ou de transformations est basée sur des opérations qui permettent de comprendre ces processus en même temps que les imaginer (selon Piaget, 1966 : p. 56-57).

De nombreuses recherches ont été réalisées à propos de la réaction de l'enfant face aux images fixes, recherches qui suscitaient l'attention de tous ceux qui contribuent à la confection des livres pour enfants. En règle générale, ces travaux accordent plus de valeur à l'image par rapport à d'autres moyens de communication. Dans ce contexte, Leger écrit que « *L'image appelle à la lecture. La lecture d'image fournit la base à partir de quoi se construisent les schémas de lecture, représente un exercice intellectuel qui demande un double effort d'analyse et de synthèse, et prépare ainsi l'enfant à l'intelligence de la lecture (...). Il est donc important que la lecture d'image précède l'apprentissage de la lecture* » (cité dans Dugand, 2000).

L'image est donc conçue comme un outil permettant d'éclaircir le texte et de mieux le suivre. Dans les meilleurs des cas, elle constitue même un élément sémantique non redondant ou utilement redondant qui apporte quelque chose que le texte est incapable de montrer.

En conséquence, si l'école veut que l'apprentissage de la lecture soit réussi, elle doit prendre en compte les résultats de toutes ces recherches sans négliger le fait que l'enfant arrive à l'école avec des pratiques culturelles, des attitudes, des savoirs sur l'image, acquis dans la famille ou dans d'autres établissements éducatifs.

II. 1. 2. 4. Le stade des opérations formelles (12 ans et au-delà)

En arrivant à ce stade, l'enfant se libère du concret et des hypothèses verbalisées, sans avoir besoin de revenir sur des opérations concrètes comme cela

se passait dans le stade précédent. Il peut aussi avancer des hypothèses possibles avant de passer à l'expérimentation (selon Laval, 2004 : p. 23-24).

Nous retiendrons de tout ce que nous venons de citer que, ce n'est qu'à partir de 12 ans que l'enfant se débarrasse du concret et accède à l'abstraction, qui lui permet de comprendre et d'imaginer des choses inconnues : avant ce stade, une telle opération est impossible.

Ajoutons enfin que les travaux de Piaget sont fondés sur des observations soigneuses et détaillées qu'il a effectuées sur ses propres enfants. Les résultats qu'il a obtenus ont été, pour la majorité, confirmés par d'autres recherches faites sur un nombre plus élevé d'enfants.

II. 1. 3. La puissance de l'image

Il existe une grande différence entre le processus intellectuel qui permet de lire un texte et celui qui permet de lire une image. Nous sommes ici devant deux façons différentes de faire passer un message mais rien ne permet de dire que l'une doit être plus privilégiée que l'autre car en effet, si la lecture d'un texte est une opération difficile à cause de la complexité de l'acte de lire, l'interprétation de l'image est également difficile en raison de sa dimension polysémique.

Bourrissoux affirme que « Cette puissance de l'image, sa capacité à représenter, sa capacité à provoquer l'imagination de celui qui la regarde et de laisser une trace durable dans sa mémoire, n'ont pas échappé aux pédagogues, et aussi à tous ceux qui socialement et/ou culturellement possèdent quelque pouvoir et veulent l'imposer » (selon Bourrissoux, Pelpel, 1992: p. 27).

II. 1. 4. La polysémie de l'image

L'image est polysémique comme on peut le voir dans le domaine des sciences de l'éducation ou celui de la publicité. En pédagogie comme dans la publicité, l'image est utilisée comme moyen de motivation; elle est plus affective et plus attrayante. Tout un travail est engagé à propos de l'image et de son contexte

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

verbal (commentaire des manuels scolaire, messages linguistiques dans les publicités) ou iconique (ajout d'autres images), afin de canaliser sa polysémie, pour qu'elle n'égare pas l'interprétation de l'enfant ou celle du consommateur.

Cependant, le mot est, lui aussi, polysémique; pour chaque mot nous pouvons trouver plusieurs significations qui changent selon le contexte. La polysémie n'est plus alors la spécificité de l'image, mais il y a seulement un certain degré de différence, l'image étant plus polysémique qu'au mot.

En effet, ce que nous appelons image (ou signe iconique), n'est qu'un texte visuel, la preuve en est que son équivalent verbal n'est pas un simple mot mais au moins une description (qui peut être infinie), un énoncé et, parfois, tout un discours. Or une description, un énoncé, un discours verbal sont eux aussi polysémiques et exigent d'être contextualisés pour être interprétés correctement tout comme l'image (selon Joly, 1994 : p. 83).

L'image est donc nécessairement polysémique, pour la simple raison qu'elle est un énoncé iconique complexe, mais il ne faut pas considérer la polysémie comme propre à l'image.

La polysémie nécessite un contexte pour éclairer les ambiguïtés qu'elle suscite. Le terme de *polysémie* est utilisé pour désigner à tort l'image que Metz appelle « *L'absence de focalisation assertive, l'image parle peu d'elle-même* » (cité dans Joly, 1994: p. 83).

La focalisation consiste à mettre en relief un élément d'un énoncé verbal afin de désambiguïser l'interprétation, les procédés utilisés par l'image afin de mettre en relief tel ou tel point d'un énoncé visuel sont plus difficiles à percevoir qu'une focalisation verbale, même s'ils existent néanmoins par l'intermédiaire des couleurs, de la proposition du cadrage, de l'éclairage, etc. Cette focalisation lorsqu'elle est réalisée par l'utilisation des outils propres à l'image, n'est plus assertive ainsi que le langage verbal comme le précise le théoricien américain Worth « *L'image ne peut pas dire non* » (cité dans 1994: p. 83).

Chapitre II===== L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

C'est ce manque d'assertivité qui est ressenti comme polysémie, comme le disait Metz « *Ce n'est pas l'image qui est polysémique mais le spectateur* » (cité dans Joly, 1994 : p. 83).

Nous en déduisons après cette dernière déclaration de Metz, que c'est cette hésitation interprétative suscitée par le manque d'assertivité de l'image que nous considérons comme polysémie.

II. 1. 5. La lecture de l'image

L'image est considérée par (Bouchard, 1991: p. 79-80) comme un excellent moyen pour développer le langage chez l'enfant. Elle explique que la quête du sens par l'enfant naît de l'interprétation donnée aux images, des couleurs utilisées, du graphisme employé, des détails révélés (volontairement ou en partie dissimulés, voire modifiés). Grâce à l'image, l'enfant découvre par lui-même le sens de l'histoire. L'image lui permet de construire :

II. 1. 5. 1. Une réflexion poussée

Bouchard constate encore que la lecture de l'image amène l'enfant à une réflexion poussée qui est à la fois recherche de sens, construction logique et chronologique portant sur l'explication des événements et des phénomènes, sur le motif des actions et sur la réalité des choses, c'est ce que Piaget appelle « *La collaboration dans la pensée abstraite* » (cité dans Bouchard, 1991: p. 80).

La lecture de l'image permet également à l'enfant de construire et d'enrichir à la fois un vocabulaire dénotatif (pour nommer les choses et les hiérarchiser) et un vocabulaire connotatif (pour exprimer par exemple, les relations logiques).

II. 1. 5. 2. La communication entre eux (entre les enfants)

Grâce aux échanges directs pour défendre leurs points de vue, prouver la fausseté ou la justesse d'un avis exprimé, ce qui permet à parvenir à un accord commun.

II. 1. 5. 3. La compréhension entre eux (les apprenants enfants)

La recherche collective aboutit à des hypothèses cohérentes, qui prend en compte les avis exprimés et permet d'avancer ensemble dans la compréhension du sens.

II. 1. 5. 4. L'expression graphique et écrite

Prolongement logique qui ne saurait être pure copie, mais récréation à partir d'éléments plastiques ou signes graphiques prélevés et interprétés, et par extension recours à l'imagination et aussi à ce que l'on connaît et ce que l'on sait représenter, sur le plan du dessin comme des mots écrits.

Comme pour l'appel à l'imagination, la lecture d'image peut se représenter sous différentes formes, qu'elle s'applique à la couverture du livre seulement, à une ou quelques images particulièrement bien choisies, ou aux images successives d'un album, choisi lui aussi pour bien se prêter à ce genre d'interprétation de l'histoire par l'image.

II. 1. 6. Image et langue

Avec les premières réalisations sémiologiques de Barthes, Metz, Eco, etc. apparaît une nouvelle conception de l'image. L'image n'est plus conçue comme un objet simple et facile à appréhender comme nous l'avons pensé durant longtemps, elle est un véritable système de signification dont il est nécessaire (tout comme pour la langue), de repérer les unités minimales et d'analyser les règles de fonctionnement. Cependant, la prise en compte de la dimension langagière des phénomènes iconiques, et le fait d'envisager l'image comme un langage, ne veut pas dire que nous pouvons l'assimiler à l'objet linguistique, et que sa pédagogie, dès lors, puisse se calquer sur celle de la langue: l'image n'est pas une langue au sens où sont les langues et par conséquent, sa pédagogie ne serait être de même nature.

Certains posent la question de la considération de l'image comme un système autonome pouvant fonctionner (et même s'enseigner) sans passer par le langage verbal (à l'exemple du cinéma muet des années 20). Joly au contraire fait remarquer que la langue que l'on croyait pouvoir remplacer par l'image n'a jamais cessé de l'accompagner sous diverses formes et à différents niveaux. En conséquence, une pédagogie de et par l'image passe donc obligatoirement par le langage verbal (selon Joly, 1994: p. 19-21).

II. 2. Image et compréhension

II. 2. 1. Les fonctions de l'image dans ses rapports avec la parole

Dans une classe de langue étrangère, l'image est conçue comme un intermédiaire qui permet de comprendre les unités linguistiques sans recourir à la traduction en langue maternelle. Mais si ce principe général se laisse aisément comprendre, il faut cependant le préciser dans ces modes d'application.

(Coste, Victor, 1969: p. 56) nous précisent deux types principaux de rapports entre l'image et la parole, le premier est ancien et facile à caractériser mais le second est plus difficile en raison même de sa richesse.

II. 2. 1. 1. L'image, figuration exacte de la signification linguistique

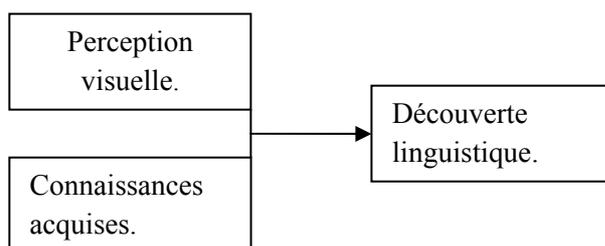
Nul ne peut oublier le début de certains livres de français où la représentation graphique d'une table, d'une chaise, d'une classe suffit à introduire ces mots nouveaux sans avoir besoin de les traduire. Entre le support visuel et l'élément linguistique correspondant, l'élève établit immédiatement un rapport direct et non ambigu. L'image lui permet de comprendre le signifié du signifiant linguistique qu'il voit ou qu'il entend. Elle permet alors de présenter et de faire accéder à une compréhension quasi-immédiate des mots employés isolément.

Le plus souvent, il s'agit de substantifs concrets, mais parfois de quelques verbes d'action ou de certains adjectifs. Il faut savoir encore que cette figuration simple s'appuie dans son principe sur des connaissances acquises connues (tout le

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

monde sait ce qu'est une table), et fait appel à une expérience universelle. Ce rapport immédiat et étroit qui s'établit entre l'image et l'élément linguistique facilite non seulement la compréhension de ce dernier mais aussi sa mémorisation du fait qu'on ne mémorise vraiment que ce que nous avons compris.

tous ces éléments se résument dans le schéma suivant :



La compréhension est en principe facile et immédiate : elle découle de l'établissement d'un lien simple entre un signifiant visuel dont le signifié paraît évident et d'un signifié linguistique que l'élève va garder en mémoire. Cependant, si les avantages d'une telle image sont indiscutables, elle a aussi ses limites, c'est qu'elle ne peut désigner que des objets ou des notions visualisables sans ambiguïté. " Chaise " donnera lieu à une image claire mais comment pouvons nous représenter "gentillesse" ? Comment présenter les mots grammaticaux et les outils de relation ?

Une telle approche peut enfin constituer un danger pour l'apprentissage car elle ne porte que sur des éléments isolés et ne fait que renforcer la capacité de l'élève à traduire dans sa langue maternelle alors même -paradoxe évident- que l'image a pour fonction principale d'éviter la traduction.

Néanmoins, quels que soient ses avantages et ses inconvénients, cette approche pédagogique, si elle n'est pas accompagnée par d'autres, elle limite la langue à une gamme descriptive, à la construction d'une nomenclature, ce qui ne correspond pas aux besoins de la communication de nos apprenants car l'image,

équivalence exacte d'une signification linguistique, ne nous renseigne guère sur les conditions d'utilisation du ou des termes dont elle évoque strictement le sens

II. 2. 1. 2. L'image, simulacre d'une situation de communication

Nous avons découvert dans les lignes précédentes, la fonction descriptive de l'image dont le rôle est d'établir un lien étroit et immédiat entre les données de l'expérience et leur expression linguistique.

Cependant, dans une situation de communication orale, nous constatons que le langage utilisé par les interlocuteurs n'est pas limité aux seuls échanges oraux. Dans l'acte de communication tout rentre en jeu : les gestes, les mimiques, le contexte, l'intonation. Ces paramètres complètent et précisent ceux fournis par les éléments purement linguistiques.

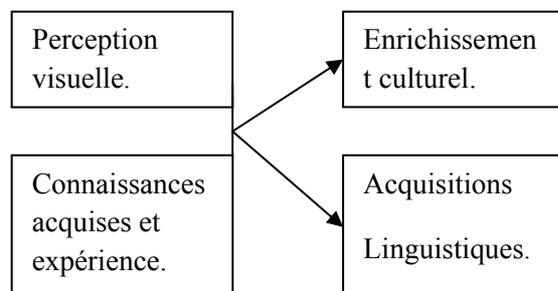
La situation et toutes ses implications psychologiques, sociales et culturelles forment un tout indissociable. L'image ne peut que fournir des points de repère qui peuvent aider à construire une signification générale. Une suite d'images pourra suggérer un débat établi entre plusieurs personnages dans une situation de la vie quotidienne. La segmentation des images et du dialogue exige alors une lecture progressive, la signification de l'ensemble dépendant de la signification de chaque partie.

Ce type d'images n'est pas fait pour lier terme à terme tous les éléments linguistiques à des éléments figuratifs, mais pour visualiser globalement tous les indices porteurs de signification qui sont à l'origine de l'acte de communication ou qui participent à sa manifestation. Nous sommes alors devant des images plus riches et plus authentiques, mais surtout plus ambiguës.

En effet, ces images englobent tous les aspects de la communication; elles présentent ses composantes humaines et sociales; elles apparaissent aussi comme plus authentiques car elles ne donnent pas seulement des informations générales qui relèvent du champ d'expérience de l'élève, mais elles dévoilent certains traits culturels spécifiques qui peuvent être autant de sources d'ambiguïtés, chaque

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

lecteur pouvant les interpréter à sa façon. Nous aboutissons alors à un schéma plus complexe que le précédent:



La situation globale est, en général, comprise du premier coup d'œil et la plupart des éléments figuratifs sont identifiés sans difficulté par les élèves qui font appel alors à leurs connaissances et expériences. Parfois, le professeur, afin de mettre en place l'expression linguistique, se met à expliquer certains aspects de la situation qui sont nouveaux pour l'élève. Cette exploitation minutieuse de l'image aboutira à un enrichissement culturel. Le professeur aura alors pour mission de canaliser cette ambiguïté en faisant recours à l'authenticité et en exploitant la richesse du document visuel.

Dans le cas de l'étude d'une BD, le professeur doit se servir des deux fonctions de l'image (fonction descriptive et la fonction "communicative"), sans oublier aussi le rôle joué par le texte; celui-ci aide à éclairer toutes sortes d'ambiguïtés, mais il faut d'abord selon nous, commencer par l'exploitation de l'image, qui permet de capter l'attention des apprenants et évoque en eux le besoin de comprendre, elle permet en outre d'étendre leur champ imaginaire qui leur permet de construire des hypothèses de sens, pour s'assurer par la suite de la justesse de ses hypothèses par la lecture du texte. La lecture du texte se situe alors au second plan (après la lecture de l'image); elle permet de canaliser leur imagination et de préciser la compréhension.

II. 3. Image et processus de mémorisation

Comme nous l'avons montré précédemment, la mémoire joue un rôle primordial dans l'acte de lire et dans la réussite de tout apprentissage.

Mais la mémorisation est une activité exigeante au niveau de l'attention et de la concentration. C'est pour cette raison qu'il faut choisir des moyens attrayants, capables de capter l'attention et la concentration, comme le sont les supports iconiques qui participent beaucoup à la consolidation de la mémorisation.

Très tôt, certains pédagogues ont préconisé l'utilisation de l'image comme support didactique. Jean Amos Comenius affirme à l'aube du 17^e siècle « *Tout ce qu'on peut faire apprendre ne doit pas seulement être raconté pour que les oreilles le reçoivent, mais aussi dépeint pour qu'il soit imprimé dans l'imagination par l'intermédiaire des yeux (...) on peut, quand on manque d'objet se servir des images qui les représentent, c'est-à-dire des modèles ou des dessins faits spécialement pour l'enseignement, à l'imitation des professeurs de botanique, de zoologie, de géométrie, de géodésie et de géographie qui ont introduit l'usage de joindre des figures à leurs descriptions* » (cité dans Bourrissoux, Pelpel, 1992 : p. 30).

C'est justement son iconicité et sa capacité à représenter des choses rares qui justifient son ampleur et son emploi. César, Florez s'appuie sur le fait que

« *L'image représente un point de départ et une source de mobilisation des processus de la mémorisation* » (cité dans Ahman, 2007: 43).

Nous avons déjà montré que l'image, grâce à sa ressemblance avec le réel, facilite la compréhension. En réalité nous mémorisons plus aisément les choses et les idées comprises car en effet, la compréhension et la mémorisation ont besoin l'une de l'autre pour qu'un bon enseignement- apprentissage s'effectue.

Tout processus cognitif comportant une dimension affective qui lui fournit l'énergie nécessaire à son accomplissement, ce lien étroit entre l'affectif et le

Chapitre II===== L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

cognitif n'est pas négligé par les pédagogues qui lui ont donné le nom de motivation, d'intérêt, d'implication, etc.

L'autre facteur qui entre dans le processus de la mémorisation est la perception, celle-ci constituant le processus le plus important, qui contribue à l'encodage et à la rétention des informations dans la mémoire.

Pour cela, cette dernière utilise un ou plusieurs de nos sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et même le toucher, mais il paraît que la vue et l'ouïe sont les sens les plus déterminants pour la mémoire et l'apprentissage; c'est la raison pour laquelle il semble nécessaire de donner aux enfants l'occasion d'améliorer la pratique de ces deux sens.

Ainsi, nous avons tout intérêt sur le plan pédagogique à mettre en place un enseignement-apprentissage qui prend en compte les supports imagés ou l'audiovisuel, dans le but de donner aux apprenants un maximum d'occasions qui leur permettra de développer leur mémoire.

De ce qui précède, il semble donc que la nature "ludo-éducative" de l'image fait d'elle un support suprême en didactique des langues, notamment auprès d'un public débutant en langue. Cet important rôle joué par l'image justifie la légitimité de son intégration en pédagogie.

II. 4. Rapports Texte/Image

La BD a été abordée différemment par les spécialistes, selon l'importance qu'ils accordent au texte et à l'image ; il y a ceux qui donnent la priorité à l'image et d'autres au texte par conséquent, plusieurs rapports entre ce couple (texte/image) ont apparaître.

II. 4. 1. Texte/image, rapport de dominance

II.4. 1. 1. Le texte domine l'image

Selon Barthes l'écrit est omniprésent, l'image ne pourra jamais le supplanter. Il disait « *Il n'est pas juste de parler d'une civilisation de l'image, nous sommes encore et plus que jamais une civilisation de l'écrit* » (cité dans Joly, 1994: p. 12).

Il n'y a pas donc, d'après Barthes un système de communication qui ne réfère pas au langage verbal oral ou écrit, c'est pour cela qu'il affirme encore

« *Percevoir ce qu'une substance signifie c'est fatalement recourir au découpage de la langue: il n'y a pas de sens que nommé et le monde des signifiés n'est autre que celui du langage(...) ainsi quoique travaillant au départ sur des substances non linguistiques, le sémiologue(...) est appelé à trouver tôt ou tard le langage(le "vrai") sur son chemin, non seulement à titre de modèle, mais à titre de composant, de relais ou de signifié(...) Même s'il s'agit d'un langage qui n'est plus tout à fait celui des linguistes, avec des unités plus larges(...) ce sont des objets fonctionnant sous le langage, mais jamais sans lui* » (cité dans Joly, 1994: p. 20).

C'est à partir de ces constats que Barthes a mis en question le rapport entre sémiologie et linguistique proposé par Saussure « *La linguistique n'est pas une partie même privilégiée, de la science générale des signes, c'est la sémiologie qui est une partie de la linguistique* » (cité dans 1994: p. 21).

Selon Barthes alors et, d'autres encore qui s'inscrive dans le courant de la philosophie du langage tels que Metz et Wittgenstein, Eco le langage et la pensée sont étroitement liés mais il n'existe pas en réalité une pensée sans langage. Une telle conviction fait qu'ils privilégient dans le contexte de la bande dessinée, l'élément textuel, Eco par exemple, après avoir fait une étude critique de la première planche de *Steve Canyon de Milton Caniff*, postule une « *Sémantique de la bande dessinée* » (cité dans de la Croix, Andriat, 1992: p. 27) qui, sans nier la portée de l'image, la considère néanmoins comme fondée sur le modèle verbale.

II. 4. 1. 2. L'image domine le texte

Thierry Smoldern, lui, prend le "parti de l'image": c'est le visuel qui primerait, le texte apparaissant alors comme superfétatoire. La preuve en serait donné par l'existence des planches muette telles que d'arzac'h par Moebuis (selon de la Croix, Andriat, 1992: p. 27). Dans ce contexte, Jacques Samson affirme

« En ce qui me concerne, je considère la BD comme un moyen d'expression à part entière, mais qui entretient un lien privilégié et étroit avec l'univers de l'image. Il me semble tout à fait naturel de l'aborder de manière à faire ressortir cet aspect primordial de son mode de fonctionnement et d'existence » (cité dans de la Croix, Andriat, 1992: p. 27).

II. 4. 2. Texte/image, rapport de complémentarité

II. 4. 2. 1. Le texte complète l'image

Le texte a souvent un rôle répressif par rapport à l'image, surtout lorsque celle-ci est polysémique; il réduit le risque d'ambiguïté; c'est la fonction d'ancrage dont nous a parlé Barthes. Cette façon d'appauvrir l'image est essentielle à la clarté du récit; "appauvrir", c'est récuser à l'image la multiplicité de sens qu'elle propose quelquefois. Le texte sert de guide, parmi les différents sens envisageables, afin de trouver la signification exacte de l'image. Il permet d'identifier aisément les lieux et les personnages. Il a aussi et surtout pour mission de désigner ce que l'image ne montre pas en ajoutant des éléments temporels essentiels à la compréhension. Christien, Metz constate que la nominalisation complète la perception. Le texte permet alors à l'image de s'intérioriser, il fait bruir l'image en même temps qu'il apporte des précisions sur le plan référentiel (selon Joly, 1994: p. 19).

II. 4. 2. 2. L'image complète le texte

L'image ne détruit pas le texte, elle le complète, elle présente grâce à sa capacité iconique ce que lui seul ne peut révéler. Le texte est donc illustré par

Chapitre II **=====** L'efficacité de la bande dessinée en la lecture

l'image. En outre, grâce à sa ressemblance avec le réel, l'image apporte des précisions sur le plan référentiel et comble par conséquent la pauvreté du texte de façon à ce que l'histoire puisse être comprise sans lecture.

Nous ajoutons encore que les contraintes de l'écrit (vocabulaire, syntaxe, orthographe), sont puissantes et que l'enfant doit être motivé pour les dominer. Cette motivation, l'enfant peut la trouver dans ce support visuel qui est l'image.

Il nous semble enfin qu'image et mot sont complémentaires et que leur rencontre (et non leur confrontation) permet de créer un art qui n'est ni dessin ni littérature. Nous disons donc comme a dit Alein Rey, qui après avoir fait un long travail sur le rapport existant entre l'image et le texte en BD a déduit qu'elle

« Touche au langage, l'enrichit et l'accuse d'insuffisance radicale: ce faisant, elle manifeste l'impuissance figurale du dessin: aucun élément n'y signifie sans tous les autres » (cité dans de la Croix, Andriat, 1992: p. 28).

II. 4. 2. 3. Texte/ image et fonctionnement de l'œil

Denise Escarpit pose le problème du fonctionnement de l'œil. Selon elle, le regard est attiré pendant la lecture soit par l'image, soit par le texte, si c'est l'image le lecteur continue à regarder seulement l'image, et si jamais il lui arrive de ne pas comprendre quelque chose, il revient en arrière pour regarder le texte, mais étant revenu sur le texte, il continue à lire le texte en oubliant complètement l'image et vis vers ça. Pierre Christina; un scénariste de la BD et maître assistant à l'université de Bordeaux explique que les enfants n'ont pas ce problème pour la simple raison qu'ils sont doués d'un esprit et d'un œil plus vagabonds. Dans ce contexte André Breton disait *« l'œil existe à l'état sauvage »* (cité dans Escarpite, [sans date]: p.7).

L'enfant peut revenir spontanément en arrière, souvent il vient à peine à finir un album qu'il se met à le lire dans la foulée sans arrêter. Il ne se pose pas de problème de rentabilité immédiate de sa lecture (selon Escarpite, [sans date] : p.147).

Conclusion

Nous retiendrons alors, que si l'acte de lire est difficile parce qu'il met en œuvre un processus intellectuel complexe, il devient encore plus difficile dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. À ce processus, s'ajoutent en effet d'autres difficultés telles que la peur de la langue, l'insuffisance du bagage linguistique et les faits culturels qui participent énormément à la construction du sens.

Mais l'image, grâce à sa capacité d'illustration permet de présenter des objets absents ou méconnus et de réduire les distances culturelles notamment dans le cas d'une langue étrangère où l'enfant-lecteur n'arrive pas à saisir non pas uniquement le sens des éléments concrets qu'il ignore peut être parce qu'ils n'existent pas dans son entourage, mais aussi les éléments abstraits, c'est-à-dire les idées, les notions et les sentiments telles que la joie et la nervosité qui peuvent être appréhender grâce aux expressions de visage ou les onomatopées, sans obliger l'enseignant à recourir chaque fois à la langue maternelle.

Chapitre III

La dimension pédagogique de la bande dessinée

Introduction

Après avoir cité dans la partie théorique les différents travaux qui encouragent l'emploi de la BD comme support didactique, permettant la motivation des apprenants et la consolidation de la compréhension écrite, nous essayerons à travers cette partie pratique de vérifier le degré de rentabilité de ces résultats dans un contexte algérien.

Nous avons choisi pour notre expérience, les élèves de la 5^{ème} année car c'est dans cette classe qu'on propose pour les séances de lecture, des textes longs et difficiles à appréhender, accompagnés parfois d'une seule image qui n'a qu'une relation partielle avec le contenu du texte.

Pour cela, nous avons fait travailler les apprenants de deux classes (l'une où nous avons fait notre expérience et l'autre est la classe témoin) en groupes, ce qui permet la construction d'un Enseignement/ Apprentissage centré sur l'apprenant.

En premier lieu, nous essayerons de présenter la BD dans une perspective didactique; son emploi en classe, en l'occurrence en classe de FLE, ses fonctions, puis nous présenterons le protocole expérimental que nous avons élaboré, et le choix de l'échantillon retenu. En second lieu, nous présenterons en détail toutes les activités proposées lors de l'expérience. En dernier lieu, nous finirons par analyser et interpréter les résultats obtenus.

I. La BD, dans une perspective didactique

De tout temps, la BD a suscité l'intérêt de tout didacticien en vue de trouver la théorie adéquate pour une exploitation sûre. En effet, elle a été l'objet de plusieurs études qui, après expériences, préconisent son emploi dans les manuels scolaires.

I. 1. Les fonctions de la BD

L'utilisation de la BD dans les manuels scolaires est en rapport étroit avec les différentes fonctions qu'elle peut accomplir.

I. 1. 1. La BD, un outil pédagogique

La BD occupe aujourd'hui une place considérable dans la vie des enfants, et celle des adultes, cette situation a conduit les éditeurs à exploiter ces pouvoirs à des fins pédagogiques tels que, les éditions Larousse qui publient en octobre 1976 l'Histoire de la France en BD en 8 volumes qui a fait un grand succès : 6.000.000 de collections vendues en sept ans. Cette réussite conduit les éditeurs en 1983 à publier la Bible en 8 volumes et 1100 planches. En novembre 1983, plusieurs pays dans le monde ont édité cette collection, le responsable de cette dernière entreprise, M. de France en a expliqué les raisons « *La BD permet par excellence de répondre au désir en distrayant. Image et mots perçus d'une façon globale, intuitive, permettent une compréhension directe* » (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p. 77). De leur part Moliterni et Balsco éditent chez Dargand une Bible en BD : *Les peuples de Dieu*. Le Frère Francart publie *Coccinelle*; une bimestrielle sur la BD à Bon dieu. Le judaïsme est aussi expliqué aux enfants à travers les grandes fêtes traditionnelles (chez Bibili-Europe). En 1991, la BD religieuse fait ses 50 ans (*Bon Boxo* de Jijé).

Toutes ces productions ont éclairé les responsables des systèmes éducatifs dans nombreux pays, sur la rentabilité de la BD comme outil pédagogique, permettant l'étude de certains sujets scolaires d'une façon attrayante et explicite. Ce qui fait, qu'on constate la publication de plusieurs BD à des fins

pédagogiques comme « la philosophie en BD » de Huisman et Berthommier chez Hachette (1977).

Plusieurs émissions à la radio et à la télévision ont fait recours à la BD tel que, France-Inter (apparaît en 1980) qui a préparé un concours à la faveur des enfants nés en novembre 1970 (date de la mort du général de Gaulle), afin qu'ils disent en BD ce qu'ils pensent de ce personnage, et du statut qu'il occupe dans le patrimoine national.

Les éditions *Belin* publient en 1982 des livres scientifiques sous forme de BD. En 1989, on découvre le mystère de l'économie Japonaise en BD chez l'éditeur Albin Michel à un moment où la Cité des sciences et de l'industrie explique la science par la BD. La BD est conçue depuis lors comme un bon moyen d'enseignement (selon Baron-Carvais, 1994 : p. 76).

I. 1. 2. La BD et son contenu culturel

Avant de conquérir le statut d'un art neuf, la BD n'est considérée durant longtemps que comme un genre populaire et enfantin, selon la déclaration même de plusieurs dessinateurs, qui refusent le titre d'*artiste* tels que Cuvelier, Macherot, Gillain; il est vrai qu'ils ont participé sous divers pseudonymes à différentes revues, réalisant un nombre considérable de productions mais nombreux parmi eux, ne sont même pas conscients de la valeur de ce qu'ils dessinent, en créant des BD par hasard ou par nécessité sociale.

Ce n'est qu'à partir des années soixante, que la BD a pu atteindre une totale autonomie culturelle grâce à l'apparition d'une autre vague d'artistes, plus conscientes et plus cultivés, ayant fait de longues études sur cet art en lui insufflant une nouvelle vie par la création de vrais héros, sans se soumettre à des contraintes commerciales ou morales (selon Quella-Guyot, de Brouwer, 1990 : p. 105).

Cependant, la BD n'a pas pu éviter les jugements dépréciatifs qui touchent à sa valeur et à son statut comme étant un art en soi. Albert Memmi par

exemple affirme en 1966 « *la BD deviendrait valable si de grands artistes acceptaient de s'y consacrer, mais ce que nous voyons reste d'une pauvreté effrayante et fait appel à ce qu'il y a de plus bas...je ne crois pas en une valeur culturelle de la BD. Pour moi, elle ne représente qu'entreprise de pure démagogie culturelle* » (cité dans Quella-Guyot, de Brouwer, 1990 : p. 106).

En lisant cette citation plusieurs questions nous viennent à l'esprit : Si on croit sur le fait que la BD et ses images sont pauvres, comment nourrissent-elles le monde enfantin? Comment peut-on justifier encore l'attrait exercé par les BD sur les adultes? Comment expliquer qu'il faut apprendre à lire des BD? La question du statut culturel est ici capitale. Sullerote s'est interrogée sur ce point depuis 1965, pour qui la BD véhicule tout un patrimoine culturel. Les sociologues, quant à eux, voient en elle un simple délassément populaire. Dans ce contexte Denis Escarpit expliquait les raisons qui ont fait de la BD une sous-littérature « *La littérature d'enfance et de jeunesse a souvent été classée comme une sous ou paralittérature...L'enfant est en bas de l'échelle des âges comme le peuple est en bas de l'échelle sociale. Il est donc compréhensible que l'on l'ait assimilée à la littérature populaire* » (cité dans Quella-Guyot, de Brouwer, 1990 : p. 106). La BD n'est alors considérée comme une littérature populaire que parce qu'elle est destinée aux enfants et aux jeunes ?! Nous pensons que c'est un peu ambigu comme explication.

Cependant, pour d'autres la BD vaut mieux qu'un roman, comme le disait le dessinateur Schuiten « *Il ne manque rien à la BD; c'est comme si on disait qu'à la littérature il manque l'image* » (cité dans Quella-Guyot, de Brouwer, 1990 : p. 06). La BD n'est plus uniquement un art populaire et enfantin car en effet, elle véhicule un extraordinaire contenu : idéologique, sociologique, narratif, mythologique qui naissent de cette union du texte et de l'image.

Dans un contexte scolaire, l'enseignant doit avoir entre les mains les techniques qui lui permettent d'exploiter à mieux le contenu culturel de la BD,

pour que les apprenants puissent découvrir la culture de l'autre grâce aux images qui fonctionnent comme des repères du discours latent.

Cependant à l'école primaire algérienne, malgré l'omniprésence de la BD dans les manuels scolaires dès la 3^{ème} année jusqu'à la 5^{ème} année dans le cadre de la nouvelle réforme, elle n'est pas exploitée, voire mal exploitée car les enseignants ne sont pas encore formés pour travailler avec, ce qui fait que son utilisation n'a pas encore dépassé le cadre de l'étude morphologique de l'architecture de la page, chose qui a rendu le cours assuré par le biais de la BD de plus en plus ennuyeux.

I. 1. 3. La BD, détente et motivation

Parmi ses innombrables fonctions, la BD demeure un moyen de détente et surtout un outil motivant pour l'enseignant et l'apprenant. C'est ce qui fait que sa présence dans l'univers classe est indispensable.

I. 1. 3. 1. Qu'est ce que la motivation?

Le concept de motivation est utilisé notamment en psychologie du comportement, pour rendre compte des facteurs qui provoquent les conduites. Fraise la définit comme « *un principe de force qui pousse les organismes à atteindre un but* » (cité dans Quella-Guyot, de Brouwer, 1990 : p. 170).

La motivation constitue le point d'appui du dynamisme et de l'orientation de tout comportement. Elle se distingue des besoins dont elle découle, des attitudes qui ne peuvent se manifester, que comme des réactions relativement stables (sentiment, jugement) envers quelqu'un ou quelque chose, cependant elle influe sur les positions prises et/ ou le comportement dans une situation, ces derniers (les positions prises) ont été définis par Robert (1970) comme « *Disposition à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose, ensemble de jugements et de tendances qui poussent à un comportement* » (cité dans Joly, 1994 : p. 46).

La motivation n'est plus aussi l'intérêt qui constitue selon (Cuq, 2003 : p. 306) « *L'aspect affectif de la relation établie entre les besoins et les objets susceptibles de les satisfaire* ». Elle est aussi tout à fait le contraire de l'envie qui, ne peut conduire à l'action. Être motivé, c'est vouloir simplement ce dont n'a peut-être pas envie. La motivation consolide l'attention et la mémorisation des connaissances nouvelles.

I. 1. 3. 2. La BD, chemin de la facilité

Avant l'Enseignement/ Apprentissage de la lecture, la BD occupe une place importante dans la vie de l'enfant, et contribue à la formation de son esprit; elle consolide son attention, sa concentration et sa rapidité d'observation. La BD permet à l'enfant de comprendre toute une histoire sans recourir au texte, en s'appuyant uniquement sur les images employées d'une façon linéaire. Pour ce qui est de l'Enseignement/ Apprentissage de la lecture, la BD permet le passage de la petite enfance au monde scolaire.

La lecture est une activité de longue haleine notamment lorsqu'il s'agit d'une langue étrangère et, comme elle est imposée à l'enfant, il est naturel qu'il n'y éprouve pas plaisir. Du fait qu'on lui demande de faire un effort immense afin de lire des lettres alignées, les unes après les autres; quant à l'enseignant, il intervient régulièrement afin de l'aider à comprendre, ce qui exige de sa part aussi beaucoup d'efforts et de temps. Les formateurs ont enfin découvert la valeur pédagogique de la BD ; c'est un outil qui facilite la transition du concret *l'image* à l'abstrait *la lecture* (selon Baron-Carvais, 1994 : p. 73).

I. 1. 3. 3. La lecture de la BD

On ne lit pas une BD comme on lit un roman, le lecteur de la BD doit commencer par une lecture panoramique de la planche, ce qui lui permet d'avoir une idée générale sur l'ensemble de la planche avant de lire en détail le récit. Quand la lecture proprement dite commence, elle se dédouble automatiquement (lecture du texte et lecture de l'image); la lecture de l'image elle aussi est

dédoublée : il y a ce que le lecteur voit réellement de la page (lecture dénotative), et ce qu'il imagine avoir vu (lecture connotative) ; la construction des hypothèses de sens sur le message transmis par l'image. Une image trop riche est alors une image à risque, ce qui nécessite l'intervention du texte. Comment doit être alors la lecture de la BD? Alberlli disait « *Qu'il n'existe pas à priori de mauvaise lecture d'une bande dessinée. Il n'est pas absurde de perdre son regard dans le décor ni de le détailler avec la précision d'un entomologiste tout en abandonnant le fil du récit. Simple question d'enjeu personnel* » (citée dans Quelle-Guyots, 1990 : p. 84).

Parfois le lecteur éprouve en lui le besoin de relire pas mal de fois une même page, soit pour s'assurer d'une bonne compréhension, soit pour établir le lien entre certaines idées qu'il éprouve difficiles; nous ne pouvons pas donc parler d'une méthode définitive et valable pour toutes les situations car tout dépend de l'enjeu et des besoins du lecteur.

Les théoriciens insistent uniquement sur le fait que la lecture de la BD ne peut se faire sans l'enchaînement des cases, et qu'une vignette étudiée isolément n'a plus de valeur. Comme le précise Peeters « *Une case ne peut être comprise, analysée et "ressentie" que dans son rapport à la séquence, c'est-à-dire en tant qu'elle est prise dans un système de prolifération. Ce qui m'intéresse dans l'analyse d'une case, c'est son inscription dans le flux séquentiel* » (cité dans 1990 : p. 85).

Dans un contexte scolaire, c'est à l'enseignant de trouver la méthode qui permet aux apprenants de réaliser cette hiérarchie en s'appuyant sur leurs besoins, et sans perdre de vue l'enjeu de la séquence.

I. 2 Roman et BD sont-ils concurrents?

Dès l'après guerre, une situation conflictuelle oppose protagonistes et antagonistes de la BD. À ce propos (Baron-Carvais, 1994 : p. 73) écrit « *Le livre nécessite de la part du lecteur un effort soutenu...Le lecteur de la BD devient*

paresseux...C'est cela qui manque à la BD/ LES MOTS. Lire une BD ce n'est pas lire, c'est regarder les images...Pour connaître les règles de la grammaire élémentaire et posséder une bonne orthographe, il faut lire. Il est évident que la BD ne présente pas un texte assez fourni pour que les élèves fassent des progrès ».

Nombreux sont ceux qui déconseillent la lecture de la BD, en pensant qu'elle a de mauvaises répercussions sur l'Enseignement/Apprentissage de la langue, du fait qu'elle est écrite dans une langue vulgaire. Un inspecteur de l'éducation nationale écrit dans la revue *le monde* (le 10 février 1980) « *La BD invite à la paresse, obnubile la pensée et n'éveille dans les meilleures conditions que curiosité superficielle; malgré une opinion fort répandue, elle tue l'imagination; elle favorise la passivité; elle contribue en raison de la pauvreté des textes d'accompagnement, à l'indigence du vocabulaire enfantin et à la décadence de la langue française* » (cité dans Quelle-Guyot, 1990 : p. 79).

D'après lui, la BD ne désapprend pas uniquement à l'enfant la lecture et la langue elle-même mais aussi, elle participe à l'appauvrissement de son vocabulaire. Dans ce contexte. Poivre d'Arvor (1991) disait « *Il y a une vraie crise de la lecture. La lecture d'aujourd'hui est passive, c'est celle du zapping et de la BD (...) Ce sont des phénomènes qui imprègnent la culture des jeunes. Comment iraient-ils vers un vrai livre ?* » (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p. 74).

La BD est alors, ressentie comme une production médiocre qui ne peut pas aider à aimer la lecture.

À l'encontre, on trouve ceux qui encourage son emploi pour l'apprentissage de la lecture tels que, d'Uderzo (le créateur d'*Astérix*) « *Si un enfant à vraiment le goût de la lecture, ce n'est pas ça qui l'empêchera de lire* » (cité dans 1994: p. 74), c'est-à-dire qu'en réalité, la BD ne peut plus constituer un obstacle contre la lecture comme le confirme encore *Jerry Spring* « *S'ils ne*

veulent pas lire, ils ne lisent pas quoi qu'on fasse » (cité dans Baron-Carvais, 1994 : p. 74).

Pour sa part Bouvard (1986) disait « *La BD est à la littérature ce que le cri primal est au langage* » (cité dans 1994 : p. 74). Un enfant initié à la lecture à travers la BD, sera naturellement préparé à s'intéresser aux livres. Cependant, le passage de la forme imagée à la forme écrite, autrement dit de la BD à un texte de lecture sans image, est souvent difficile pour un enfant qui préfère la BD parce que le dessin argumenté de "bulles" exige de sa part un effort moindre. Dans ce contexte Christina écrit « *Quoi qu'on en dise, c'est de la lecture en soi, je comprends mal que les avocats de la lecture soient hostiles à la BD. A l'heure actuelle, le problème énorme, c'est la non lecture, le nombre des enfants qui ne lisent rien. Je trouve malvenu de faire un procès à la bande dessinée, qui constitue véritablement un des derniers barrages solides de l'écrit, face au déferlement de ce qu'on appelle l'audio-visuel. C'est une lecture qui demande, il n'y a pas d'autres mots, des qualités intellectuelles!*

Réalisée par des écrivains, par des artistes, les BD seront des livres très soignés, dans leurs présentations, leurs écritures, leurs dialogues, leurs dessins » (cité dans Quella-Guyot, 1990 : p. 83).

Nous retiendrons alors que, ce danger prévu de la BD s'applique uniquement aux productions mal écrites sur le plan syntaxico-grammatical.

Ce qui favorise en outre l'amour de la lecture selon (Leveque, 2005) est l'existence des romans-BD tels que *L'Homme à la fenêtre* de Mattotti et Ambrosi ou *Le Filet de Saint-Pierre* d'Autheman.

Emmanuel Prouste voit dans les adaptations d'œuvres littéraires un bon moyen de faire découvrir la lecture aux enfants. Lui-même, a essayé d'adapter des auteurs comme Agatha Christie en BD.

I. 3. La BD à l'école

Lorsque nous évoquons la question de l'intégration de la BD à l'école, plusieurs questions nous viennent à l'esprit : Comment peut-on l'utiliser? Les enseignants se servent-ils de la BD de façon stratégique et méthodique ou non ? L'enseignent-ils en elle-même ou la considèrent-ils comme étant intermédiaire pour apprendre d'autres matières?

Henri Filippini et Michel Bourgeois ont déclaré dans une étude faite sur la BD « *Merveilleux moyen de culture, la bande dessinée est souvent irréprochable sur le plan de la documentation (...) elle commence à forcer la porte de certains établissements scolaires, à un stade le plus souvent expérimental. Il est vrai elle n'a pas encore séduit la masse des enseignants; mais elle a gagné l'estime des jeunes professeurs qui n'hésitent pas à lui consacrer quelque cours en fin d'année. Enfin, ne soyons pas hypocrites! Puisque les enfants se jettent voracement sur la BD, il faut bien en parler. Ce qui est sûr, c'est qu'elle peut constituer un outil pédagogique de première grandeur* » (cité dans de la Croix, Andriat, 1992 : p. 103).

Les nouveaux programmes d'Enseignement/ Apprentissage, même en Algérie, mettent l'accent sur la lecture des images. Autrefois refusée par l'école, l'image a durement conquis sa place.

En 1970, pendant que le dessinateur Giraud et le spécialiste Moliterni créent un enseignement pratique de la BD à Vincennes, Roux associe ses articles dans un ouvrage intitulé : *la bande dessinée peut être éducative*. L'auteur se posait le problème d'introduire la BD à l'école ; comment faut-il concevoir cette littérature : enseigner avec elle, enseigner par elle ou l'enseigner tout court ? (selon Quella-Guyot, de Brouwer, 1990 : p. 48).

I. 3. 1. La BD dans le cours de FLE

La BD a conquis l'intérêt des spécialistes du langage. Umberto Eco, qui est un écrivain sémiologue, a analysé une planche de *Steve Canyon*. Son travail

est considéré par Michel Pierre comme un modèle « *cette analyse est un modèle du genre qui peut servir de point d'appui pour des analyses semblables dans l'esprit sinon dans la lettre* » (cité dans de la Croix, Andriat, 1992 : p. 104). Mais Eco travaille en sémiologie, la BD n'est pour lui, qu'un moyen permettant de conforter des hypothèses sémiologiques et linguistiques.

Antoine Roux, auteur de *la BD peut être éducative* considère l'analyse de Eco comme une suggestion « *Pour l'utilisation de la BD comme motivation à l'expression au sens large* » (cité dans 1992: p. 104). La BD est alors, considérée comme un moyen du développement de l'expression orale. Il ajoute « *Savoir lire une bande dessinée, c'est savoir traduire verbalement tout ce que l'on a enregistré ou deviné d'après le graphisme* » (cité dans p. 104). Selon lui alors, on fait travailler la BD en classe par l'exploitation de l'image, en passant du visuel (l'image) au verbal, ce qui justifie sa place dans un cours de français.

Cependant, la BD est exploitée dans nos classes de façon très rigoureuse au point que les élèves ne voient aucun plaisir dans son étude. Quant aux enseignants, ils ne sont pas formés pour travailler avec la BD, ils l'abordent comme n'importe quel autre moyen or c'est un support qui exige une méthode qui va avec sa nature.

I. 3. 2. La BD dans le cours d'histoire

Dans le cours d'histoire la BD n'est qu'un outil ; il s'agit d'enseigner avec la BD. Elle permet de donner certain éclairage qu'il faut revoir et enrichir par la suite, en faisant recours à d'autres sources et références documentaires.

En présentant par exemple, aux apprenants une vignette qui sert à présenter un fait historique, à vérifier et à développer par l'utilisation d'autres documents historiques.

Nous déduisons alors que, la BD à des fins historiques n'est pas considérée comme un outil de savoir, mais comme un facteur déclencheur qui pousse à la recherche pour atteindre un véritable apprentissage de l'histoire.

Si l'école emploie aujourd'hui la BD dans les programmes de plusieurs matières, c'est qu'elle a fini par saisir toute la puissance de plaisir des BD, et qu'elle juge utile d'y recourir. Mais vue de telle façon, la BD perd sa spécificité dans le cours d'histoire par exemple elle n'est conçue que comme un point de départ ; dans un cours de français, elle est considérée comme étant un moyen qui favorise la traduction du visuel au verbal comme exercice d'expression ; en sciences humaines, elle est un outil qui permet de repérer les contenus latents, et encore dans l'Enseignement/Apprentissage des langues vivantes (selon de la Croix, Andriat, 1992 : p. 105).

I. 3. 3. La BD et l'Enseignement/Apprentissage des langues vivantes

La BD s'est aussi imposée comme un support permettant l'Enseignement/Apprentissage des langues vivantes, grâce à l'image qui facilite l'accès au sens. Parfois, on peut comprendre toute l'histoire sans recourir au texte surtout dans le cas de l'audiovisuel où l'écoute de la BD enregistrée pouvant remplacer en une grande partie les bulles "muettes" et permettre l'acquisition d'un accent natif. Dans ce contexte Robert Gigi disait « *Je me suis rendu compte combien l'on pouvait progresser en lisant des histoires dessinées dans une langue étrangère car, même s'il existe des lacunes de vocabulaires le contexte graphique, le sens de l'action suggèrent le sens général de la phrase et partant de là, très souvent, celui des mots inconnus: c'est une assimilation de connaissance quasi intuitive, c'est un moyen d'étude que l'on pourrait perfectionner en réalisant des livres de bandes destinées spécifiquement à ce sujet* » (cité dans 1992: p. 105).

Les exemples sont multiples de l'utilisation efficace de la BD. Un coopérant a utilisé un album des *Schtroumpfs* afin d'aider des enfants Gabonais à s'exprimer correctement en français. Autre exemple: pour apprendre le Corse, beaucoup de spécialistes ont utilisé *Astérix*, traduit dans cette langue en 1993. Plusieurs éditeurs ont fait recours à la BD pour l'Enseignement/ Apprentissage des langues étrangères (*la BD, Clé international; Go speedy, Bordas, Spiderman*

et Fostick, Presse Pocket Books). D'autres BD ont été utilisées pour aider les élèves à être plus vigilants au niveau du vocabulaire comme celle d'*Achille Tallon* qui s'exprime avec finesse et ironie, les pensées du héros étant transcrites dans un vocabulaire courant. Aux Etats-Unis, on trouve le *Surfer d'Argent* dont l'anglais oxfordien impressionne beaucoup d'américains. En Afrique noire, les enseignants utilisent la BD muette afin d'inviter les apprenants à s'exprimer.

En avril 1982, un professeur a déclaré après avoir fait tout une enquête sur les manuels d'anglais de la classe terminale que jusqu'à cette date « *la BD n'a fait qu'une apparition tardive et bien modeste dans les manuels de langue, et ... elle n'est que rarement l'objet d'une exploitation pédagogique* » (cité dans Baron-Carvais, 1994: p. 78).

Actuellement, les comics; un phénomène culturel américain, existe dans les manuels scolaires de la classe terminale. Parmi les livres de français faits pour les français on peut citer celui de Nathan (sorti en 1983).

En 1969, partant d'une idée d'Ergé et de Guireu (directeur de l'école Saint-Luc à Bruxelles), Renard a proposé des cours de sémiologie intitulés : *scénario et esthétique de la BD*. Dès 1972, Langlois au Québec, consacre des cours à l'étude de l'aspect figuration narrative dans la BD. En 1983, l'Atelier-Ecole de BD à Angoulême, voit le jour sous la direction de Chakir, puis de Gorridge (selon Baron-Carvais, 1994 : p. 79).

II. Propositions didactiques en classes de FLE

La classe de FLE est un espace vital où les partenaires (enseignant et apprenants) déploient des efforts considérables pour que l'Enseignement/Apprentissage se réalise.

II. 1. Protocole expérimental

Présenté un protocole expérimentale permettant de donner un éclairage sur la méthode du travail, la démarche poursuivie et les objectifs assignés ainsi qu'une description détaillée de la population étudiée est nécessaire pour tout un travail scientifique.

II. 1. 1. Objectifs

1. Reconnaître l'effet de l'image sur la compréhension du texte.
2. Reconnaître l'effet de l'image sur la mémorisation et la rétention des informations apprises.

II. 1. 2. Méthode de recherche

La méthode expérimentale est la méthode qui convient mieux à la nature de notre travail de recherche, car c'est une méthode qui consiste à établir un rapport de causalité entre des phénomènes ou des variables. Pour établir ce rapport, on procède à une expérience au cours de laquelle on manipule une variable (ou plus), nommée la variable indépendante, afin d'étudier ces effets sur une variable dépendante.

Pour notre travail de recherche, nous avons deux variables indépendantes la première est la BD, la deuxième est le texte employé seule. Afin de vérifier les effets de chacune des deux variantes sur la consolidation de la compréhension écrite (variable dépendante).

II. 1. 3. l'échantillonnage

Echantillon= la population étudiée ; au sein de l'école *Deckhil Tahar*, nous avons trouvé uniquement deux classes de 5ème année de vingt-quatre élèves âgés de 9 à 10 ans.

II. 1. 4. Champ d'étude

a. Lieu d'expérience

L'école primaire *Deckhil Tahar*; se trouve à Elhadaick, wilaya de Skikda. Nous avons choisi l'une des écoles de la zone rurale car se sont les apprenants de ces écoles souffrent plus que leurs camarades des centres villes de la complexité des programmes proposés, y compris celui proposé pour la lecture. En outre, il y a le manque d'encadrement, le manque du matériel pédagogique et l'éloignement des écoles, etc.

b. Durée de l'expérience

-Effectué en un mois, du 04 décembre au 04 janvier.

-Programmation des horaires : voir le tableau.

	La classe expérimentale			La classe témoin		
La première semaine	Samedi	Lundi	mercredi	dimanche	mardi	jeudi
La deuxième semaine	Samedi	Lundi	mercredi	dimanche	mardi	jeudi
Après quinze jours	Samedi			Samedi		

II. 1. 5. Outils de travail

Pour la réalisation de notre expérimentation, nous avons utilisé :

- Une page BD (*Tintin à la campagne*).
- Un texte qui résume la même page BD (*Tintin à la campagne*).
- Le livre de 5^{ème} année.
- Le guide du maître.

II. 1. 6. Instruments de collecte des données

Afin de collecter toutes les informations qui peuvent nous servir pour la réalisation de notre expérimentation, et puis, pour l'analyse et l'interprétation des résultats obtenus nous avons fait recours à :

a. L'observation

Une recherche sur le terrain consiste au préalable à collecter les informations en contactant les sujets concernés par la recherche. Ce qui fait, qu'avant d'entamer notre expérience, nous avons assisté avec les deux classes en question dans plusieurs séances tout au long d'un mois, afin d'observer et recueillir toutes les informations indispensables qu'on peut trouver sur le milieu.

b. Discussions

Nous avons réuni les élèves des deux classes, afin de leur expliquer la nature de notre recherche, la signification des tâches à accomplir et ce que nous attendons d'eux. Ils nous ont posé beaucoup de questions sur les activités à accomplir où nous avons essayé de leur donner plus de détails.

Nous avons discuté aussi avec les enseignants, sur les obstacles qui entravent le déroulement du cours de la lecture.

II. 2. Procédure

Nous avons scindé les apprenants des deux classes (expérimentale et témoin) en six groupes de quatre.

Le travail s'est fait en une seule séquence qu'il s'agisse de la classe expérimentale ou de la classe témoin, Sachant que, nous n'avons rien changé au niveau de la démarche préconisée de la séquence. Le changement est apporté uniquement sur le support employé pour la lecture ; pour la classe expérimentale, nous avons proposé la page BD, que nous avons relevé d'un livre BD de l'auteur Hergé dont le titre original est : *L'Affaire Tournesol*. Cependant, pour les besoins de notre travail de recherche, nous avons proposé un autre titre qui convient à la page BD que nous avons choisie. Ce titre est : *Tintin à la campagne*. Par contre, pour la classe témoin ; nous n'avons rien changé de toute la séquence, nous avons uniquement proposé à la place du texte programmé officiellement dans leur livre, un autre texte qui résume la page BD. Sachant que, nous avons gardé le même titre : *Tintin à la campagne* afin de mettre les élèves des deux classes devant un contenu d'une même difficulté, pour que la comparaison entre les deux supports ne soit pas contestable.

II. 2. 1. Les séquences proposées pour l'expérimentation

Nous avons proposé une séquence pour la classe expérimentale et la classe témoin.

II. 2. 1. 1. Classe expérimentale

1^{ère} étape:Activité I. Lecture/ Compréhension

-Phase 1: Lecture de la BD muette : *Tintin à la campagne*.

-Phase 2 : Lecture de la BD complète : *Tintin à la campagne*.

-Phase 3 : Remise en ordre des vignettes de la BD.

2^{ème} étape : Activités linguistiques

a. Vocabulaire : Les homonymes.

Exercices.

b. Grammaire : La phrase négative, et la phrase interrogative.

Exercices.

3^{ème} étape: Activité II. La production écrite : Le paragraphe à trous (le résumé de la page BD).

4^{ème} étape: Activité finale (après quinze jours)

-Le puzzle littéraire (Mise en ordre des textes de la BD).

-Exercice de langue.

II. 2. 1. 2. Classe témoin

1^{ère} étape: Activité I. Lecture/ Compréhension : *Tintin à la campagne.*

2^{ème} étape: Activités linguistiques

a. Vocabulaire : Le dictionnaire.

Exercices.

b. Grammaire : Le G. N. S., et le G. V.

Exercices.

3^{ème} étape : Activité II. La production écrite : Le paragraphe à trous (le résumé du texte support).

4^{ème} étape : Activité finale (après quinze jours)

-Le puzzle littéraire (Le texte support en désordre).

-Exercice de langue.

II. 2. 2. Évaluation

Pour notre travail de recherche, nous avons fixé un objectif général et des sous objectifs pour chaque phase du travail, ce qui fait que nous avons besoin des évaluations sommatives qui interviennent à la fin de chaque activité, afin de situer l'apprenant par rapport à l'objectif général (la consolidation de la compréhension écrite) qui est lui-même la somme de la série des sous objectifs assignés.

II. 2. 3. Déroulement des séquences : Fiches pédagogiques

Nous avons choisi de procéder par fiches pédagogiques, car nous pensons qu'elles permettent de présenter les activités d'une façon claire, concise et précise.

II. 2. 3. 1. Classe expérimentale

II. 2. 3. 1. 1. Activité I. Lecture/ Compréhension

-Phase 1. Lecture de la BD muette

-Objectifs

-Éveiller l'intérêt.

-Reconnaître les personnages.

-Construire des hypothèses de sens.

-Faire résumer oralement le contenu de la page BD.

-Durée : 20 mn

-Déroulement

1. Observation globale

-Quel est le titre de la BD?

-Combien de vignettes y a-t-il?

-Est-ce que toutes les vignettes sont-elles semblables?

-Qu'est-ce qui manque dans les deux dernières vignettes?

-Qui est-ce ce personnage? (Tintin)

-Que fait la personne chauve? (Son travail)

-Où se déroule la scène dans les sept dernières vignettes?

2. Observation détaillée

a. (1^{ère} /2^{ème} vignettes)

-Que fait le domestique? Est-ce qu'il marche ou court?

-Pourquoi court-il?

b. (2^{ème} /3^{ème} vignettes)

-Le domestique répond t-il au téléphone avec joie ou avec des nerfs?

-Comment a-t-il raccroché le téléphone?

c. (6^{ème} /7^{ème} vignettes)

-Le domestique est-il en colère? D'après vous pourquoi?

-Comment il vous paraît dans la huitième vignette?

e. (9^{ème} /10^{ème} vignettes)

-Où se déroule la scène dans les deux vignettes?

-Combien y a-t-il de personnage?

-Les connaissez-vous?

-Regardez le ciel dans la vignette dix. Qu'est-ce que vous remarquez?

-Auto-évaluation (voire le tableau)

	Oui	Non
1-J'ai observé toutes les vignettes.		
2-Je sais énumérer les éléments de chaque vignette.		
3-Je reconnais les personnages.		
4-Je sais utiliser un adjectif qualificatif.		
5-Je sais interpréter les expressions de visage.		
6-Je sais résumer oralement la BD.		
7-les images de la BD me plaisent.		

-Phase 2 : Lecture de la BD complète

-Support: page BD accompagnée du texte: *Tintin à la compagnie.*

-Objectifs

-Compléter les dialogues.

-Comparer les dialogues créés par les élèves avec les paroles authentiques.

-Faire une lecture à haute voix.

-Durée : 20mn

-Déroulement

-Activité préparatoire

Au tableau, on écrit des ensembles contenant des mots qui aideraient à compléter les dialogues.

-Faire circuler la page BD aux groupes.

-Faire circuler la page BD authentique (sans les deux dernières vignettes) pour comparer.

-Faire une deuxième lecture à haute voix.

-Évaluation

Faire évaluer leurs essais.

-Phase 3 : Remise en ordre des vignettes de la BD

-Durée : 10mn

-Objectifs

-Mettre les vignettes en ordre.

-Faire une lecture à haute voix.

-Imaginer la suite de l'histoire à partir d'onomatopées (activité orale).

-Déroulement

-Faire circuler la page BD en désordre.

-Faire observer la page BD.

-Combien y a-t-il de vignettes?

-Est-ce qu'elle est (la page BD) identique à la première?

-Où se situe la différence? (Dégagement de l'intrus).

-Numéroter correctement les vignettes.

- Faire circuler la vignette en ordre. Comparer! (Correction)
- Observer la dernière vignette (onomatopée).
- Essayer d'imaginer la suite de l'histoire.
- Écrire trois suppositions au tableau : Broom! Est le bruit d'un :
 - accident.
 - d'un tonnerre.
 - d'une bombe.

-Évaluation

Faire évaluer leurs essais (Remise en ordre de vignettes), l'orale n'est pas évalué.

II. 2. 3. 1. 2. Activités linguistiques

a. Vocabulaire

-Objectif

Reconnaître les homonymes (homonymie lexicale)

-Durée : 55mn

-Déroulement

-Rappel

"Les homonymes sont des mots qui ont la même prononciation mais un orthographe et un sens différent"

-J'observe

- Un mètre de tissu.
- Un maître d'école.
- Le téléphone n'a pas cessé de sonner.

-Le domestique était à la maison.

-Exercices

Complète les phrases suivantes avec :

-court/cour

-La.....de l'école.

-Ali.....pour être à l'heure à son travail.

-toit/toi

-C'est à.....de jouer.

-Le.....est recouvert de neige, ce matin.

-coup/cou/coud

-Elle.....une robe.

-Son.....est rouge.

-Un.....de pied.

b. Grammaire

-Objectifs

-Reconnaître :

1-Les formes de phrases: (affirmative/ La phrase négative).

2-Les types de phrases: (déclarative/ interrogative).

-Durée : 55mn

1. a. J'observe les phrases suivantes :

-Moussa range ses affaires. Phrase affirmative (on peut dire oui, il range ses affaires). Il fait l'action.

-Leïla ne range pas ses affaires. Phrase négative (on peut dire non, elle ne range pas ses affaires). Elle ne fait pas l'action.

1. b. Autres négations

-Les invités n'ont bu ni le thé ni le café.

-Je ne veux plus faire la course.

-Exercices

1. Mets les phrases suivantes à la forme négative:

-Exemple : Samia regarde le ciel → Samia ne regarde pas le ciel.

L'ours dort.

Le penda a les yeux ouverts.

La voiture roule vite.

2. Mets les phrases suivantes à la forme affirmative:

Exemple: Ali n'est pas malade → Ali est malade.

Samia ne porte pas des lunettes.

Le téléphone n'a pas sonné.

Le capitaine Haddock n'est pas à la maison.

2. a. J'observe les phrases suivantes:

-Je me frotte les yeux.

-Je tiens le livre et je regarde le titre.

-Quelle heure est-il?

-Qui a écrit ce livre?

J'observe les signes de ponctuation placés à la fin de chaque phrase.

-Remarque : les phrases n° 1 et 2 donnent une information, ce sont des phrases déclaratives.

Elles se terminent par un point.

Les phrases n° 3 et 4 posent une question, ce sont des phrases interrogatives.

Elles se terminent par un point d'interrogation.

2. b. Autres exemples

-Est-ce que vous jouez aux échecs?

-Yacine, vient-il me voir bientôt?

-Exercices

1. Mets la ponctuation :

Ali entendait des bruits étranges/ est-ce qu'il avait peur/ non je ne crois pas et toi tu aurais eu peur/ j'aurais eu peur si j'avais été seul/

2. Ecrit "d" à la fin des phrases déclaratives et "i" à la fin des phrases interrogatives.

-Nadia donne des biscuits à Nora.

-Grand-père, va-t-il nous faire promener?

-Pourquoi cherches-tu les clés?

II. 2. 3. 1. 3. Activité II. La production écrite : Le paragraphe à trous

-Objectifs

-Compléter un paragraphe à trous.

-Durée : 55 mn

-Déroulement

-Écrire au tableau le paragraphe

« Le domestique était en colère à cause du.....En répondant la dixième fois au téléphone, il s'est rendu compte qu'il ne.....pas à la même personne.

Le capitaine Haddock était en.....avec son ami Tintin, il cherche le.....et le..... ».

-Proposer les mots manquants

Mets les mots suivants dans leurs places : parlait, repos, téléphone, calme, promenade.

-Explication du paragraphe.

-Faire exécuter la tâche.

-Évaluation

Faire évaluer leurs productions.

II. 2. 3. 1. 4. Activité finale (après 15 jours)

-Objectifs

-Vérifier la compréhension.

-Tester la mémoire des apprenants sur ce qu'ils ont retenus de toutes les activités linguistiques.

-Durée : 30mn

-Déroulement

-Exercice 1

-Proposer aux apprenants les contenus des bulles en désordre :

-Voilà au moins

La dixième fois que.

-Encore!...

-C'est inouï!...

-Allo?...Non,

Madame, ce n'est pas la boucherie

Zanzot!...Je...

Comment?...

-Ah, le calme, Ah! Le silence...

Ecouter-le, ce silence...

-...Et désormais, il ne me faut plus

Rien d'autre que cette promenade

quotidienne...Finis les voyages, les

aventures, les galopades autour du

monde...j'en ai assez!

-Vous dites

Ça, capitaine,

Mais...

-Allo?...Pardon?...Non,

Madame, ce n'est pas la

Boucherie Sanzot!...Non,

Madame, pas le 421...Le

421, Madame...Il n'y a pas

De quoi, Madame.

-Non, non; cette fois c'est

Très sérieux...Tout ce que

Je désire à présent, moi,

C'est le calme, le repos,

Le silence...

-Oh! Pardon, je...heu...

Le capitaine Haddock?...

Non, pas pour le

Moment...Il est en

Promenade...

Mets les dialogues dans les bulles qui conviennent.

-Exercice de langue

-Entoure en rouge l'homonyme de "et".

-Souligne en bleu la phrase négative.

-Souligne en rouge la phrase interrogative.

-Évaluation

Nous avons évalué leurs essais.

II. 2. 3. 2. Classe témoin

II. 2. 3. 2. 1. Activité I : Lecture/ Compréhension

-Objectifs

-Reconnaître les personnages et les lieux

-Construire des hypothèses de sens

-Lire couramment et d'une manière expressive

-Texte support : *Tintin à la campagne* (voir annexes page167)

-Durée: 55mn

-Déroulement

1. Éveil de l'intérêt

Connaissez-vous Tintin?

2. Lecture silencieuse + questions

-Quel est le titre du texte?

-Relève le nom de l'auteur.

-Combien y a-t-il de paragraphes?

3. Lecture magistrale + questions d'investigation

-Quels sont les personnages de ce texte?

-Où se trouve Tintin et le capitaine Haddock?

4. Lecture expressive

-Où est le domestique?

-Que fait-il ?

-Comment le domestique est-il devenu?

-Où se trouvent le docteur Haddock et Tintin?

-Que font-ils?

-Que cherche le capitaine Haddock?

-Évaluation

Faire travailler les élèves sur le texte dont les questions sont les suivantes:

-Encadrer en le rouge le titre du texte.

-Encadrer en bleu le nom de l'auteur.

-Numéroter les paragraphes.

-Entourer en vert les personnages.

-Souligner en deux traits bleu la phrase qui montre que le domestique est en colère.

-Souligner en crayon les mots qui nous disent ce que cherche le capitaine Haddock.

II. 2. 3. 2. 2. Activités linguistiques

a. Vocabulaire

-Objectif

-Reconnaître le dictionnaire

-Durée : 55mn

-Déroulement

-Observe

-Que présente ce document?

-Que regroupe un dictionnaire?

-Comment les mots sont-ils classés?

-Cherche dans le dictionnaire l'explication du mot "arbitre"

Arbitre: n. m. personne chargée de diriger une rencontre sportive.

-Que remarquez-vous après les deux points?

-Qu'indiquent-ils?

-Exemple : n. m. → non masculin.

V. → verbe.

Pr → pronom.

Adj → adjectif.

-Je retiens

Le dictionnaire donne la nature et la définition d'un mot. Il explique le sens de ce mot. (Toujours par ordre alphabétique).

-Exercices

1. Classer par ordre alphabétique.

Dire, faire, revenir, danse, bonbon, allumette, vue.

2. Relie chaque mot à sa définition.

- | | |
|-------------------|---|
| a. La table | 1. Récit assez long qui raconte une histoire. |
| b. Le roman | 2. Histoire courte qui raconte des faits imaginaires. |
| c. L'encyclopédie | 3. Sorte de dictionnaire qui donne des |

renseignements sur

b. Grammaire

-Objectif

Identifier le groupe nominal sujet (G N S) et le groupe verbal (G V).

-Durée: 55mn

-Déroulement

-Observe

Mon ami Mohamed travaille bien.

G N S

G V

Les libraires vendent de beaux livres.

G N S

G V

-Analyse des phrases

-Qui est-ce qui travaille bien? C'est mon ami Mohamed.

-Qui est-ce qui vendent de beaux livres? Ce sont les libraires.

-Comment appelle t-on le groupe qui indique de qui on parle? C'est le groupe nominal sujet (G N S).

-Que fait mon ami Mohamed? Il travaille bien.

-Que font les libraires? Ils vendent de beaux livres.

-Comment appelle t-on le groupe qui indique ce qu'on dit du groupe nominal sujet? C'est le groupe verbal (G V).

Je retiens:

Le groupe nominal sujet: il indique de qui on parle. On peut le remplacer par il(s) ou elle(s), nous..... (pronom personnel).

-Exemple : La petite fille chante.

G N S

Elle chante.

G N S

Le groupe verbal: il indique ce qu'on dit du groupe nominal sujet, ce qu'il fait ou comment il est.

-Exercices

1. Souligne le G N S en bleu et le groupe G V en vert.

-La terre tourne autour du soleil.

-Le médecin examine un bébé.

-Le domestique était à la maison.

2. Remplace les mots soulignés par des G N S de votre choix.

-Exemples : Il se coiffe → Rédha de coiffe.

Il vient d'arriver→

Elle va au marché→

Ils font rire les enfants→

II. 2. 3. 2. 3. Activité II : La production écrite : Le paragraphe à trous

-Objectif

-Compléter un paragraphe à trous.

-Durée : 55mn

-Déroulement

a. Rappel

-Quel était le titre du texte de lecture?

-Où était le domestique?

-Qu'est-ce qui l'a dérangé?

-Où se trouvait le capitaine Haddock?

b. Ecrire au tableau le paragraphe:

« Le domestique était en colère à cause du.....En répondant la dixième fois au téléphone, il s'est rendu compte qu'il ne.....pas à la même personne.

Le capitaine Haddock était en.....avec son ami Tintin, il cherche le.....et le..... »

-Proposer les mots manquants :

Mets les mots suivants à leurs places: parlait, repos, téléphone, calme, promenade.

-Explication du paragraphe.

-Faire exécuter la tâche.

-Évaluation

Evaluer leurs productions.

II. 2. 3. 2. 4. Activité finale (après 15 jours)

-Objectifs

-Vérifier la compréhension

-Tester la mémoire des apprenants sur ce qu'ils ont retenus des activités linguistiques.

-Durée: 35mn

Déroulement

-Exercice 1.

Mets en ordre les paragraphes du texte.

Tintin à la campagne

Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures

Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.

Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...

Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

HERGÉ

-Exercice 2.

a. Souligne le G N S en bleu et le G V en vert!

Le domestique était à la maison.

b. trouve dans le texte une phrase négative!

c. classe les mots en ordre alphabétique!

Dire, faire, vue, danse, allumer, bonbon.

II. 3. Analyses et interprétations des résultats

Nous allons essayer d’analyser et d’interpréter les résultats, en faisant recours à toutes les informations collectées avant et pendant l’expérience. En s’appuyant de même sur toutes les recherches que nous avons évoqués dans les chapitres théoriques. Cependant, il faut commencer par une description de l’organisation des groupes des deux classes en question à travers le tableau suivant :

II. 3. 1. Organisation des groupes

Groupes	Classe expérimentale						Classe témoin					
	g1	g2	g3	g4	g5	g6	g1	g2	g3	g4	g5	g6
Elèves/ groupe	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Elèves/ classe	24						24					
Nombre total	48											

II. 3. 1. 1. Commentaire

Ce tableau explique le regroupement des élèves des deux classes en question (quatre élèves dans chaque groupe), ainsi que le nombre des élèves dans

chaque classe (24 élèves) et le nombre total de toute la population étudiée (48 élèves)

II. 2. Activité I : Lecture/ Compréhension

	Classe témoin						Classe expérimentale						
	g1	g2	g3	g4	g5	g6		g1	g2	g3	g4	g5	g6
Lecture/ Compréhension (18point)	9	12	18	9	18	6	Phase1 (6ps)	5	5	5	5	5	5
							Phase2 (6ps)	3	4.5	4.5	3	3	3
							Phase3 (6ps)	6	6	5	6	6	5
Scores	9	12	18	9	18	6	Scores	14	15.5	14.5	14	14	13
Score total	72/108						Score total	85/108					

II. 3. 2. 1. Commentaire

Le tableau présente les résultats obtenus par les deux classes lors de la première activité. Nous constatons d'après ce qui figure au tableau, que la classe expérimentale a réalisé un score de compréhension plus élevé; 85/108 points de compréhension par rapport 72/108 points de compréhension obtenu par la classe témoin.

II. 3. 2. 2. Analyses et interprétations

Globalement les résultats obtenus par **la classe expérimentale** sont satisfaisants dans la mesure où ils ont réalisé un score qui est de 85/108 points de compréhension. Toutefois, les questions quatre et six de **la phase1** (je sais utiliser un adjectif qualificatif/ je sais résumer oralement la BD) ont attiré notre attention sur le fait que tous les élèves ont répondu négativement (voir annexes

page 156-157). L'explication est à rechercher à notre avis dans l'enseignement même des activités linguistiques qui se fait et s'est fait implicitement depuis la 1^{ère} année du français, jusqu'à la 4^{ème} année dans le cadre de la nouvelle réforme. À notre avis les apprenants n'ont pas pu résumer oralement la BD non pas car ils n'ont pas compris l'histoire, mais cela est du probablement à une carence vérifiable dans l'outillage syntaxico-grammatical hérité de la nouvelle réforme. Cependant, vu les objectifs assignés pour cette phase par rapport au résultat obtenu ; 30/36 point de réponses positives, nous pouvons dire que c'est un bon résultat.

Quoique pour **la phase 2** (voir annexes page 158-159), nous remarquons dans les productions une quasi-similarité au niveau de la vignette quatre et six car les deux images y afférentes reflètent sans équivoque un état d'âme (mécontentement, nervosité) du domestique, quant aux productions en relation avec les vignettes neuf et dix, nous constatons qu'elles s'éloignent un petit peu du contenu original, cela est dû probablement à l'absence d'indice communicationnel et contextuel qui aidaient les apprenants à mieux cerner les situations de communication entre les deux protagonistes, mais ce qui importe pour nous à travers cette activité, c'est l'effort qu'ils ont déployé afin de construire des hypothèses de sens sur le contenu des bulles. Les élèves ont réalisé 21/36 points de bonnes réponses, résultat qui nous permet de juger cette phase comme moyennement réussite.

Pour ce qui est de **la phase 3** (voir annexes page 160-161), qui se réfère à la mémoire visuelle des apprenants dans un premier temps, puis au sens qu'ils en ont fait en second temps. Les résultats ont été très encourageants : 34/ 36 points de bonnes réponses, la majorité des élèves ont réussi à mettre en ordre les vignettes déjà vues, et sans aucune exception les deux intrus que nous leur avons proposés juste après avoir terminé la deuxième phase, c'est-à-dire qu'ils ont réussi d'anticiper sur le contenu de l'histoire comme étant l'une des preuves de la compréhension, qui sera vérifiée dans l'activité finale.

En ce qui concerne la classe témoin (voir annexes page 167-168), il apparaît d'après le tableau, que les élèves ont réalisé des résultats moins bons que ceux obtenus par les élèves de la classe expérimentale mais ils n'y a pas une grande différence ; 72/108 point de compréhension par rapport à 85/108 points réalisés par le classe expérimentale. Ce résultat nous incite à poser la question suivante : Est-ce que cela veut dire que les deux supports sont rentables et permettent de développer la compréhension écrite ? Une telle situation nous a conduit à mettre tous ces résultats en question (les résultats obtenus par les deux classes), en attendant pour qu'elles soient vérifiées dans une activité suivante.

II. 3. 3. Activité II. Le paragraphe à trous

classes	Classe témoin						Classe expérimentale					
groupes	g1	g2	g3	g4	g5	g6	g1	g2	g3	g4	g5	g6
Paragraphe à trou (10point)	2	4	2	2	10	6	4	10	2	2	4	6
Score total	26						28					

II. 3. 3. 1. Commentaire

Nous constatons que, les résultats obtenus par les deux classes sont très proches, la différence n'est que de deux points; le groupe expérimental 28/60 points de bonne réponses par rapport à 26/60 point de bonnes réponses obtenus par la classe témoin.

II. 3. 3. 2. Analyses et interprétations

Les résultats obtenus dans le cadre de la production écrite (paragraphe à trous) étaient à notre plus grande surprise loin de nos espérances dans la mesure où la majorité des apprenants des deux classes ne sont pas arrivé à mettre les mots voulus dans leurs places ; 28/60 points de bonnes réponses par la classe expérimentale ; et 26/60 points de bonnes réponses par la classe témoins, sachant, rappelons-le, que ce paragraphe à trou que nous leur avons proposé est

le résumé des deux textes supports qui l'ont déjà étudiés et très bien compris, d'après leurs résultats lors de la première activité (Lecture/ Compréhension) malgré cela nous nous sommes retrouvé face à cet échec.

Nous pensons que c'est dû principalement aux carences en matière de la syntaxe, la grammaire et le lexique, qui ont fait que nos apprenants ignorent la nature des liens que doivent entretenir les mots entre eux, encore moins le besoin grammatical des phrases qui constituent le paragraphe à trous.

Un tel résultat permet d'affirmer qu'en effet le paragraphe à trous n'est pas dans notre contexte un exercice approprié à la vérification de la compréhension écrite. Ce qui nous permet d'attirer l'attention des enseignants sur le fait que, si le paragraphe à trous est un moyen qui permet par excellence de vérifier la compréhension écrite, il ne l'est plus dans notre contexte (les élèves de 5^{ème} année, école *Deckhil Tahar*).

Pour les besoins de notre recherche, nous allons essayer encore une fois de vérifier leur compréhension dans une autre activité fixée après quinze jours à partir du principe qu'on garde dans la mémoire que ce que nous avons vraiment compris.

II. 3. 4. Activité finale (après quinze jours)

Classes		Classe témoin						scores	Classe expérimentale						scores
Groupes		g1	g2	g3	g4	g5	g6		g1	g2	g3	g4	g5	g6	
Activité finale	Activité 1 (5points)	3	5	3	3	3	3	20	5	5	4	5	5	5	29
	Activité 2 (3points)	2	3	2	2	3	2	14	3	3	3	3	3	3	18
classe témoin								34	classe expérimentale						47

II. 3. 4. 1. Commentaire

Ce tableau présente les résultats des deux exercices proposés après quinze jours. Nous constatons que la classe expérimentale a réalisé dans les deux activités proposées des résultats meilleurs par rapport à ceux obtenus par la classe témoins. Dans la mesure où ils ont réalisé successivement 29/30 et 18/18 points de bonnes réponses par rapport à 20/30 et 14/18 points de bonnes réponses obtenues par la classe témoin.

II. 3. 4. 2. Analyses et interprétations

Pour la classe expérimentale, Nous avons enregistré 29/30 points de bonnes réponses pour ce qui est du premier exercice (proposé afin de tester ce qu'ils ont retenu de la Lecture/Compréhension) ce qui nous permet de dire que la compréhension au sens le plus profond du terme était largement acquise, voire ancrée grâce à l'image qui est d'un concours très bénéfique pour la motivation dont les résultats du deuxième exercice (proposé afin de tester ce qu'ils ont retenu des activités linguistiques vues pendant la séquence) prouvent sans ambiguïté (18/18 de bonnes réponses pour tous les groupes).

Cependant, pour **la classe témoin**, nous avons noté un recul considérable des résultats, dans la mesure où nous avons enregistré uniquement pour le premier exercice (proposé afin de tester ce qu'ils ont retenu de la Lecture/Compréhension) 20/30 points de compréhension et 14/18 points de bonnes réponses dans le deuxième exercice (proposé afin de tester ce qu'ils ont retenu des activités linguistiques vues pendant la séquence). Un tel résultat nous permet de dire que la compréhension est en grande partie ratée, les apprenants ne sont même pas arrivés à se rappeler de la structure du texte ni à anticiper sur le sens en s'appuyant sur leurs propres efforts; c'est-à-dire à s'interroger sur ce qui peut passer avant et après tel ou tel paragraphe, pourtant, rappelons-le, ils ont réalisé un bon score de compréhension dans la première activité que nous leur avons proposée (Lecture/ Compréhension), alors qu'après quinze jours ils ne sont

pas arrivés à reconnaître l'ordre des paragraphes en exceptant un seul groupe qui a réussi à l'ordonner. Ce qui nous permet de dire que le bon score réalisé lors de la première activité (72/ 108 points de compréhension) ne reflète pas en réalité leur degré de compréhension, mais il est par contre l'effet de la répétition ; c'est-à-dire qu'ils ont pu mémoriser les réponses à force de les répéter, et dans la plus part du temps sans compréhension, la preuve c'est que dans cette dernière activité, ils ne sont même pas arriver à ordonner le texte en l'absence de l'enseignante.

Par contre, pour le groupe expérimental la majorité excessive des élèves ont réussi à mettre les textes dans leurs places, grâce à l'image qui a participé à la consolidation de leur compréhension.

II. 3. 5. Bilan général

À partir de ces trois activités nous retiendrons que :

-La BD consolide la compréhension écrite des élèves de la 5^{ème} année primaire, grâce à la capacité représentative de l'image par rapport aux mots qui ne peuvent être perçu que comme des tâches sur le papier. C'est pourquoi, la présence des images est considérée comme auxiliaire attribuant à ces tâches du sens. Un effet que nous avons prouvé dans le deuxième volet du deuxième chapitre, puis vérifié sur le terrain avec la première activité (Lecture/ Compréhension) que nous leur avons proposé.

-le paragraphe à trous ne nous semble pas un exercice approprié à la vérification de la compréhension écrite, à cause d'une faiblesse soulignée en d'autres niveaux.

-il y a une relation très étroite entre l'image et la mémorisation. En effet, le support iconique participe à sa consolidation, chose que nous avons montrée

dans le deuxième volet du deuxième chapitre, puis vérifier sur le terrain à travers la dernière activité fixée après quinze jours.

À partir de tous ces résultats, nous pouvons confirmer nos deux hypothèses opérationnelles :

- **OUI**, l'utilisation de la BD facilite l'accès au sens, du fait que l'image est employée précisément afin d'illustrer et d'expliquer le texte employé dans les bulles.

-**OUI**, la BD permet la mémorisation et la rétention des informations apprises, grâce à l'image qui contribue à leur fixation.

La confirmation des hypothèses nous permet de répondre positivement à notre problématique :

OUI, la bande dessinée peut-être un support didactique permettant la consolidation de la compréhension écrite des élèves de 5^{ème} année primaire.

Conclusion

Notre travail comparatif aussi modeste qu'il soit, nous a permis de confirmer nos hypothèses sur le fait que la BD, de part son rôle prépondérant dans la construction du savoir, et d'un apport très bénéfique, voire capital dans l'Enseignement/Apprentissage de la lecture en FLE, sans toutefois ignorer dans le long processus d'Enseignement/Apprentissage, le rôle quasi important du texte qui doit s'inscrire entant qu'adjuvant à la BD que nous proposons qu'elle soit le premier support sur lequel doivent travailler nos apprenants, par le fait qu'elle présente un bon moyen qui assiste ceux-là, et qui leur épargne l'effort de faire le recours abusif à la langue maternelle afin de saisir telle ou telle situation, recours qui, le moins que l'on puisse dire, est qu'il est périlleux pour l'apprentissage ; dans la mesure où il peut les rendre des lecteurs bornés et passifs, qui n'arrivent pas à construire leurs propres stratégies pour la quête du sens. Dans ce contexte (Charmeux, 1985 : p. 99) écrit « *Apprendre à lire c'est apprendre à construire du sens* ». La BD est l'un des moyens qui permet la participation de l'apprenant dans la quête du sens, et par conséquent de construire des stratégies de compréhension grâce à l'image qui est une locomotive pour les stratégies d'apprentissage au primaire notamment.

Les résultats que nous avons obtenus, prouvent l'influence du support utilisé et les conditions d'Enseignement/Apprentissage sur le rendement global des apprenants; plus ils sont motivés, plus ils peuvent réussir leur apprentissage. Dans ce contexte Piaget disait « *le sujet apprend en s'adaptant à un milieu; c'est en agissant sur le monde qu'il apprend* » (cité dans Robenault, 2006 : p. 13).

L'enseignant doit avoir alors, les moyens qui lui permettent d'agir sur le contexte d'Enseignement/Apprentissage, c'est-à-dire un matériel pédagogique permettant de présenter l'activité dans les meilleures conditions.

Conclusion générale

Conclusion générale

Tout enfant est capable à apprendre à lire. Cependant, il a besoins uniquement d'être invité, d'être aidé et encouragé pour l'accomplissement d'un tel acte car pour un enfant, l'apprentissage dépend en grande partie de l'affection et l'émotion. C'est pourquoi, l'école doit créer les conditions propices à une bonne pédagogie de la lecture.

Il faut le dire, l'école algérienne ne présente pas au moins dans sa conception actuelle, le lieu qui encourage l'acquisition de l'art d'être un lecteur, elle n'est pas encore arrivé à trouver les moyens qui permettent aux enfants à affronter toutes les situations de lecture qu'elle leur propose tout au long du parcours primaire. Croyant en la pensée qui voudrait que la technique du déchiffrage évolue par elle-même en un comportement de compréhension et de la création, elle n'insiste pas assez sur l'apprentissage d'une réalité globale et cohérente, sur l'art de franchir l'obstacle syntaxique et sémiologique posés par le texte écrit en langue étrangère.

À vrai dire, elle n'a pas encore pris en charge la formation de lecteurs responsables et polyvalents, et si l'école n'arrive pas à trouver les moyens qui assurent un bon apprentissage de la lecture, elle risque à condamner les enfants les plus défavorisés à une scolarité souvent difficile et compliquée jusqu'à un âge avancé.

À travers notre modeste expérience, nous avons pu vérifier qu'une pédagogie de/ et par la BD permet de consolider la compréhension écrite des apprenants aussi bien que leurs compétences à l'oral ; elle aide à informer, à illustrer, et à comprendre en assurant la médiation entre la langue maternelle de l'apprenant et la langue étrangère. Elle permet en outre, d'élargir leurs champs imaginaires qui ont besoin pour se développer d'être stimulé et exercé dans le plaisir.

Tous ces rôles assurés par la BD ont permis un apprentissage à la fois facile et efficace. Cependant, comme le disait Claparède « *ce n'est pas en tirant sur la queue de têtard qu'on le fait devenir plus vite grenouille* » (cité dans Baron-Carvais, 1994: p. 74).

La BD est avant tout un art du récit, elle ne peut pas devenir du jour au lendemain un art de la didactique, chose qui demande un effort ardent de la part des didacticiens et des responsables du système éducatif, du fait que son utilisation dans le contexte scolaire exige une formation adéquate des enseignants, tâche qui revient aux pouvoirs publics, que nous exhortons à revoir les programmes de façon à ce qu'ils intègrent cette donnée dans les manuels de langue, en prenant en considération le niveau réel de nos apprenants.

Les résultats que nous avons obtenus nous permet d'affirmer que le forçage en matière de technique de la lecture ne sert à rien; l'enfant apprenant a besoin par contre d'être en grande partie motivé, pour qu'il puisse tout faire. C'est toujours une possession vivante du texte qu'il faut atteindre.

Bibliographies

Bibliographies (normes internationales APA)

Ouvrages

BARKAT, M., et al. (1995). *La boîte à outils*. Londres : Editions de l'Amb.de France.

BARON-CARVAIS, A. (1994). *La bande dessinée*. 4^{ème} édition. Paris : PUF, collection "Que sais-je? ".

BARRE- DE MINIAC, C. et al. (1993). *Lecture/Ecriture:Des approches de la recherche*. Paris : INAP.

BEAUMONT, C. (1984). *Pour faire de la BD*. Paris : Retz.

BENTOLILA, A., CHEVALIER, B., FALCOZ-VIGNE, D. (1991). *La Lecture : apprentissage, évaluation, perfectionnement*. Paris : Nathan pédagogie, collection "Théories et Pratiques".

BETTELHEIM, B., ZELAN, K. (1983). *La lecture et l'enfant*. Paris : Edition Robert Laffont, collection " Réponses".

BOUCHARD, M-J. (1991). *Apprendre à lire comme on apprend à parler*. Paris : Hachette éducation, collection "Didactique 1^{er} degré".

BOUMONT, E. (1985). *La lecture: préalable à sa pédagogie*. Paris : Association française pour la lecture.

BOUQUET. G. (1996). *La lecture: étude psychologique et pédagogie*. Paris : Armand colin, collection "Bourelle".

BOURRISSOUX, J-L., PELPEL, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris : Les éditions d'organisation, collection "Les guides du métier d'enseignement".

BUTZDACH-RIVERA, M., BOYER, H., PENDANX, M. (2001). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris : CLE International/ VUEF, collection "Le français sans frontière".

- CHARMEUX, E. (1885). *Apprendre à lire: échec à l'échec*. France : Milan/éducation.
- CORNAIRE, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : CLE international, collection "Didactique des langues étrangères".
- DECAUNES, L. (1976). *La lecture*. Paris : Seghers, collection "Chefs".
- DE LA CROIX, A., ANDRIAT, F. (1992). *Pour lire la bande dessinée*. Bruxelles : de Boeck-duculot, collection "Formation continuée".
- DELDIME. R., VERMEULEN, S. (1988). *Le Développement psychologique de l'enfant*. Paris : BELIN, collection "Univers de science humaine".
- ESCARPIT, D. [Sans date]. *L'enfant, l'image et l'écrit*. Paris: Maison des sciences de l'homme.
- GAMARRA. P. (1974). *La lecture pourquoi faire ? Le livre et l'enfant*. Paris : Gasterman, collection "Orientation/E3".
- JOLY, M. (1994). *L'image et les signes*. Bordeaux : Nathan, collection "Nathan cinéma-image".
- LAVAL, V. (2004). *La psychologie du développement : Modèles et méthodes*. Paris : Armand Colin, collection "Campus".
- LOBROT, M. avec la collaboration d'EDITH, A-P. (1973). *Lire:avec épreuves pour évaluer la capacité de lecture (D-OR-EC)*. 5^{ème} édition. Paris : Les Editions ESF, collection " Sciences De L'Education ".
- MALMQUIST, E. (1973). *Les difficultés d'apprendre à lire*. Paris : Armand Colin, collection "Education Bourdier"
- MIALARET, G.; préface de BANDA. J. (1962). *L'apprentissage de la lecture: étude psychopédagogique*. 2^{ème} édition. Paris : PUF collection "Sup. l'éducation".

NOIZET, G. (1980). *De la perception à la compréhension du langage: un modèle psycholinguistique du locuteur*. Paris : PUF, collection "Psychologie d'aujourd'hui".

OLLIVIER, R. (1992). *Communiquer pour enseigner*. Paris : Hachette, collection "Références".

OWEIL, C. (1993). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Didier/Hatier, collection "Crédif".

PELTIR, M. (1995). *Apprendre à aimer lire*. Paris : Hachette, Éducation, collection "Didactique".

PIAGET, J. (1996). *La psychologie de l'enfant*. Paris : PUF, collection "Que sais-je ?".

QUELLA-GUYOT, D., DE BROUWER, D. (1990). *La bande dessinée: 50 mots*. Paris : Moliterni.

Manuels pédagogiques

Guide du maître : 5^{ème} année primaire Français. Alger : 2007-2008, (O.N.P.S).

Livre du 5^{ème} A. P. Edition IPN.

Dictionnaires

COSTE, D., GALISSON, R. (1975). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

BOUSSINOT, R. (2005). *Dictionnaire BORDAS des synonymes analogie antonymes*. Paris.

Dictionnaire historique de la langue Française. (1993). Paris.

ROBERT, P. (1992). *Le petit Robert*. Paris.

ROBERT, J-P. (2002). *Dictionnaire pratique du fle*. Paris : Ophrys. Collection l'essentiel français.

Quq J-P. (2003). *Dictionnaire didactique du français: langue étrangère et seconde*.

Paris: CLE International.

Encyclopédies

Le nouveau Mémo encyclopédie. (1999). Paris : Larousse/Hier.

MOLITERNI, CLAUDE, MELLOTT, et al. (2004). *BD: guide 2005: encyclopédie bande dessinée internationale*. Paris : Omnibus.

Revues

COSTE, D., VICTOR, F. (1969). *Le français par la méthode audiovisuelle : passe par tout*, 4^{ème} année. Paris.

Mémoires

AHMAN, N. (2007). *Rôle de l'image dans l'apprentissage des mots en langue français cas de la 4^{ème} année fondamentale école abd elaziz Med said el madher*.

Mémoire magistère, Université Elhadjlakhdar, Batna, Algérie.

BENDIHA, D. (2005). *L'utilisation de la bande dessinée comme support didactique dans l'enseignement/ apprentissage de fle*. Mémoire de magistère, Université Elhadjlakhdar, Batna, Algérie.

BERGOUTE, M-E. (2007). *Essai d'analyse de l'image publicitaire française dans l'acte de communication interculturelle: cas de l'image fixe non séquentielle*.

Mémoire de magistère, Université de Elhadjlakhdar, Batna, Algérie.

HACHANI, S-D. (2007). *Motiver les enfants par les activités ludiques pour l'apprentissage de la lecture en classe de file, cas de 6^{ème} année primaire, école Ali Boukhalfa*. Mémoire de magistère, Université Elhadjlakhdar, Batna, Algérie.

ROBINAULT, K. (2006). *Le système didactique : introduction à la didactique*.

Mastère didactique et interaction : Disponible sur:

http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe2/master/data/cours_A3E/systeme_didactique.pdf

Sitographies

DURAND, P. (2000). L'école et les images.

<http://www.ac-nancy-metz.fr/casnav/primodocs/primodocs/articles/memoiecafimf.pdf>

LEVEQUE, V. (2005). *La BD: une lecture plurielle*.

<http://users.skynet.be/tralica/refer/theorie/theocom/lirimage/lirbede.htm#debut>

GÉRALD, G. *La bande dessinée*. <http://www.up.univ->

[rs.fr/~wcilsh/Pages_Etudiants_Z15_98_99/M10/Gerald.Grenard/La%20bd.htm](http://www.up.univ-rs.fr/~wcilsh/Pages_Etudiants_Z15_98_99/M10/Gerald.Grenard/La%20bd.htm))

SUBLET, F. (1997). *Enseigner l'image*.

<http://www.c/emi.org/formation/conferences/sublet.htm/>

Autres sources

Encarta. (2006). Microsoft.

Encarta junior. (2006). Microsoft.

Les annexes

I. Progression au primaire

5 ^e AP	Oral	Lecture	Ecrit
Approfondissement Des apprentissages	-Réagir à des sollicitations verbal ou un comportement approprié, verbal ou non verbal. -questionner/répondre dans le cadre d'une interaction. -S'exprimer à partir d'un support écrit ou visuel. -Prendre la parole de façon autonome et s'exprimer de manière compréhensive.	-Emettre des hypothèses de sens. -Identifier, après une lecture silencieuse, personnages, actions, lieux et enjeux. -Lire d'une manière expressive (rythme, ton et intonation). -Donner un avis personnel sur un texte lu et/ou entendu.	-Utiliser les caractères des différents types d'écritures. -Ecrire pour garder des traces. -Ecrire pour dire ce qui est compris. -Ecrire pour s'exprimer librement dans des situations simples.

(Guide du maître, 2007-2008 : p.04)

I. 1. Les objectifs de l'écrit annoncés dans le programme

	Compétences	Objectifs d'apprentissage
Réception (lire/ comprendre)	-Lire à voix haute un texte	-Etablir la correspondance graphie/phonie régulière. -Connaître le système graphique du français. -Respecter la ponctuation, les liaisons et les groupes de souffle.
	-Construire le sens d'un texte écrit.	-Respecter différents documents (livre, dépliant, journal, affiche) en s'appuyant sur la présentation: couverture avec le titre, table des matières, format... -Bâtir des hypothèses de lecture à partir d'éléments visibles du texte: le titre, amorce de paragraphe, ponctuation et marques typographiques. -Repérer les indices textuels visibles (une date, un mot en gras, une formule récurrente comme «il était une fois», un mot de lieu, un chiffre pour identifier les éléments de la situation de communication. -Identifier différents textes (qui racontent, qui décrivent...). -Lire les codes dans un schéma (numérotation, fléchage, couleur) pour construire le sens.
	-Acquérir un comportement de lecteur autonome.	-Lire différents textes. -Adapter sa stratégie de lecture (lecture écrémage, balayage...) au type d'activités.
	-Maîtriser la correspondance phonie/graphie.	-Faire correspondre à un phonème le ou les graphèmes correspondants. -Utiliser les signes de ponctuation à bon escient. -Respecter les marques orthographiques dans la phrase.

(Guide du maître, 2007-2008 : p. 6-7).

	Compétences	Objectifs d'apprentissage
Écrit-Production (écrire)	Produire un texte en fonction d'une situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> -Respecter une consigne d'écriture. -Organiser les informations pour assurer la cohésion de son texte. -Utiliser des ressources linguistiques en fonction du texte à produire et du thème. -Utiliser des ressources documentaires (textes écrits, documents divers) pour produire
	Présenter un écrit en fonction de la situation de communication.	<ul style="list-style-type: none"> -Procéder à une mise en page en fonction du type d'écrit à produire et du thème. -Utiliser les ressources typographiques (gros caractères, surlignage, majuscule) -Combiner le texte et l'image pour assurer la compréhension de l'information.
	Maîtriser les niveaux de réécriture pour améliorer son écrit.	<ul style="list-style-type: none"> -Utiliser des brouillons pour améliorer son texte. -réécrire en fonction des observations de l'enseignant. -Exercer sa vigilance orthographique (orthographe de mots usuels, accords...). -Améliorer son texte à partir d'une grille de réécriture et de relecture. -Faire la révision d'un texte en tenant compte d'une grille d'évaluation criteérièe.

(Guide du maître, 2007-2008 : p.8)

I. 2. Gestion du temps

-Le volume horaire en 5^{ème} année de 5h / semaine.

-1 jour / 2: français.

-Durée d'une séquence (7h30 à 8h30).

I. 3. Démarche pédagogique

Dans une séquence il y a cinq étapes qui se déroulent dans l'ordre dans lequel le manuel a été conçu :

I. 3. 1. Déroulement d'une séquence (environ 8h)

1^{er} étape : -lecture

-expression orale

2^{ème} étape:-vocabulaire

-activités linguistiques

*Orthographe / conjugaison (En alternance)

Celle-ci dépendra étroitement du nombre d'élèves, de leur niveau réel et des moyens mis à la disposition des enseignants

3^{ème} étape:-activités linguistiques

*grammaire

-exercices

4^{ème} étape:-production écrite

-projet (étape ou 2 ou3)

5^{ème} étape:-évaluation

-texte long (par épisode)

-poésie (par étape)

-Durée d'un projet (5 semaines environ)

(Guide du maître, 2007-2008 : p.13).

II. Essais des apprenants

II. 1. Classe expérimentale

II. 1. 1. Activité I : Lecture/ Compréhension

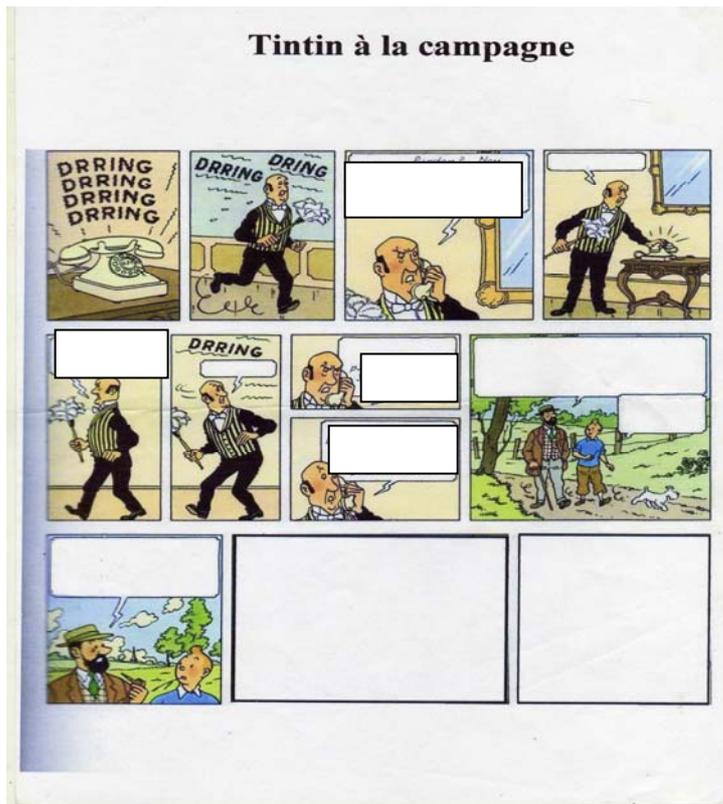
-La page BD support

Tintin à la campagne



Phase I : La lecture de l'image

-Page BD proposée



-Essais des apprenants

G 1

	Oui	Non
1-J'ai observé toutes les vignettes.	X	
2-Je sais énumérer les éléments de chaque vignette.	X	
3-Je reconnais les personnages.	X	
4-Je sais utiliser un adjectif qualificatif.	·	X
5-Je sais interpréter les expressions de visage.	X	
6-Je sais résumer oralement la BD.		X
7-les images de la BD me plaisent.	X	

G2

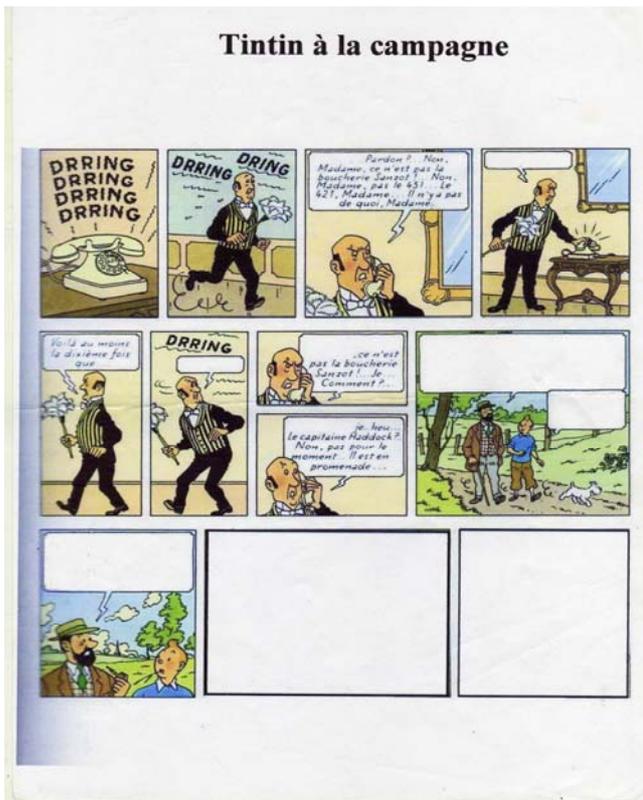
	Oui	Non
1-J'ai observé toutes les vignettes.	X	
2-Je sais énumérer les éléments de chaque vignette.	X	
3-Je reconnais les personnages.	X	
4-Je sais utiliser un adjectif qualificatif.		X
5-Je sais interpréter les expressions de visage.	X	
6-Je sais résumer oralement la BD.		X
7-les images de la BD me plaisent.	X	

G3

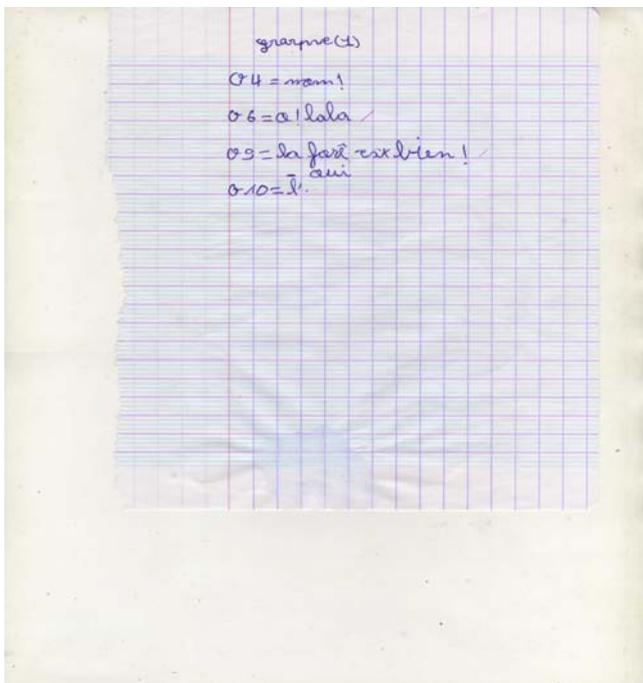
	Oui	Non
1-J'ai observé toutes les vignettes.	X	
2-Je sais énumérer les éléments de chaque vignette.	X	
3-Je reconnais les personnages.	X	
4-Je sais utiliser un adjectif qualificatif.		X
5-Je sais interpréter les expressions de visage.	X	
6-Je sais résumer oralement la BD.		X
7-les images de la BD me plaisent.	X	

Phase 2. Lecture de la BD complète

-La page BD proposée



-Essais des apprenants



G-02
v-4 ab! ✓
v-6 oncol alala! ✓
v-3 alala le cirlaux mifflet h
v-10 (lu la cirlaux) lus oncol g
v-10 c ll lura pour el post

G-03
v-4 supafre ✓
v-8 c en pas vuis ✓
v-8 le capitum ou le jardu propr
v-10 le tintin ou le lardre canda ✓

Phase 3 : La même page BD en désordre

-Essais des apprenants

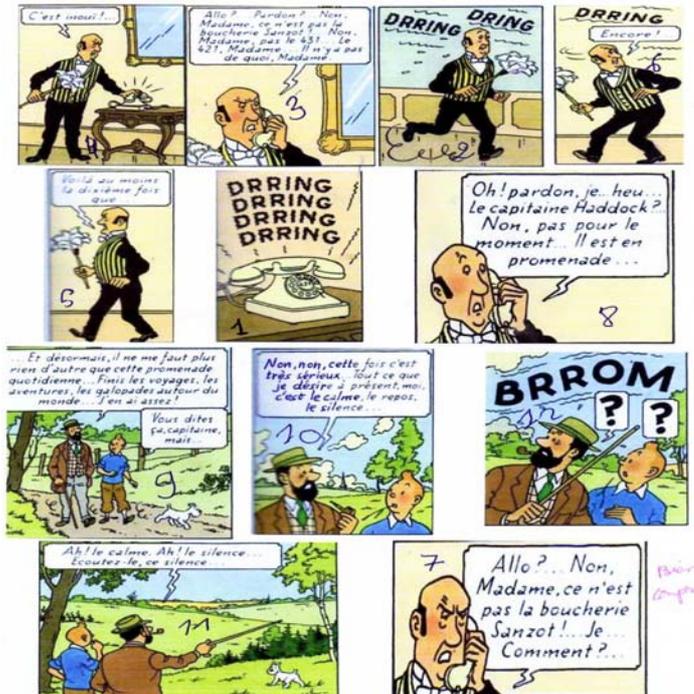
Tintin à la campagne

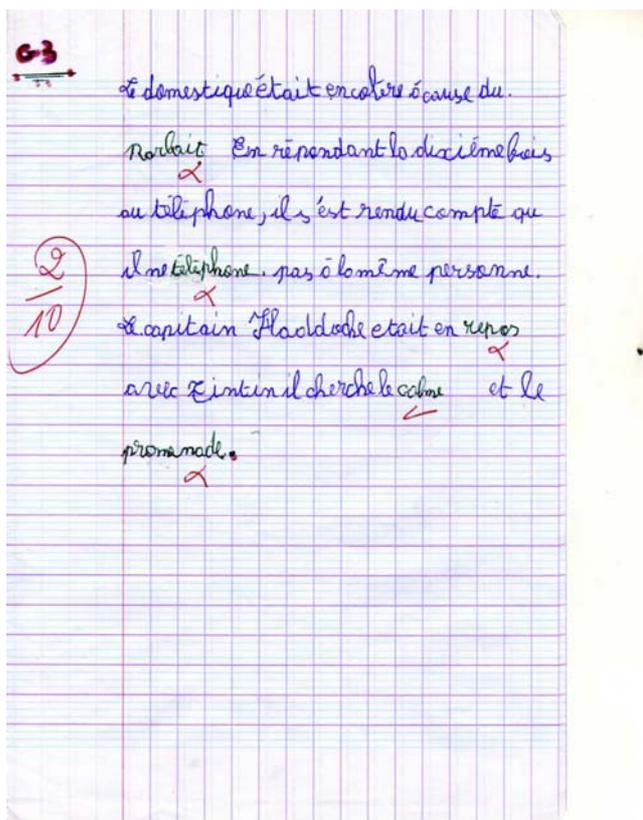
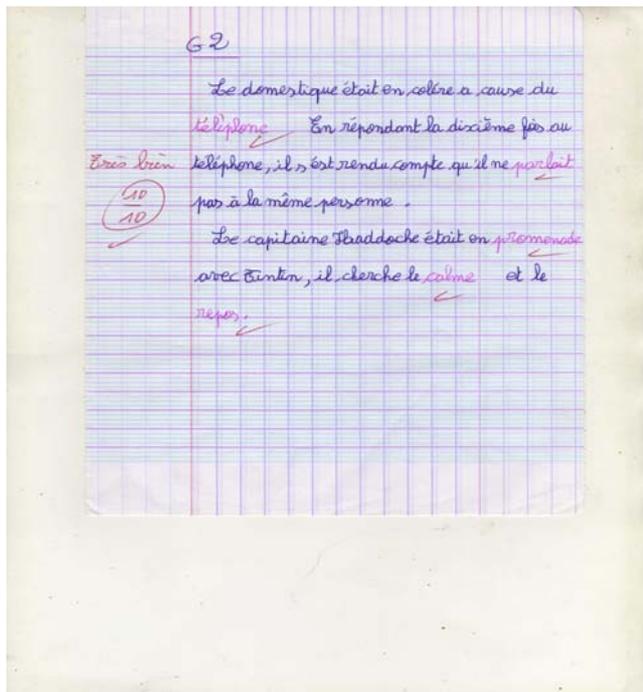
GR 1



Tintin à la campagne

GR 2





II. 1. 3. Activité finale (après quinze jours)

-Essais des élèves : Exercice 1-2

Tintin à la campagne

G₁



①

Tintin à la campagne

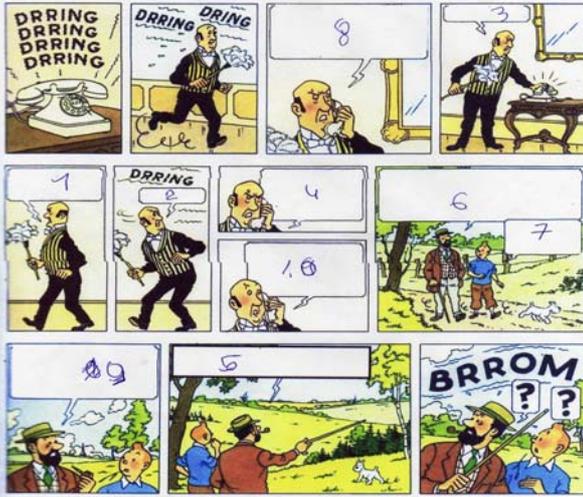
G₁



①

Tintin à la campagne

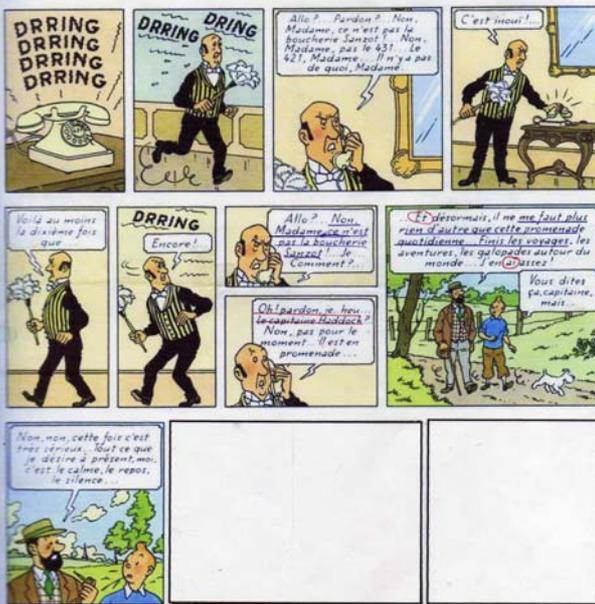
G2



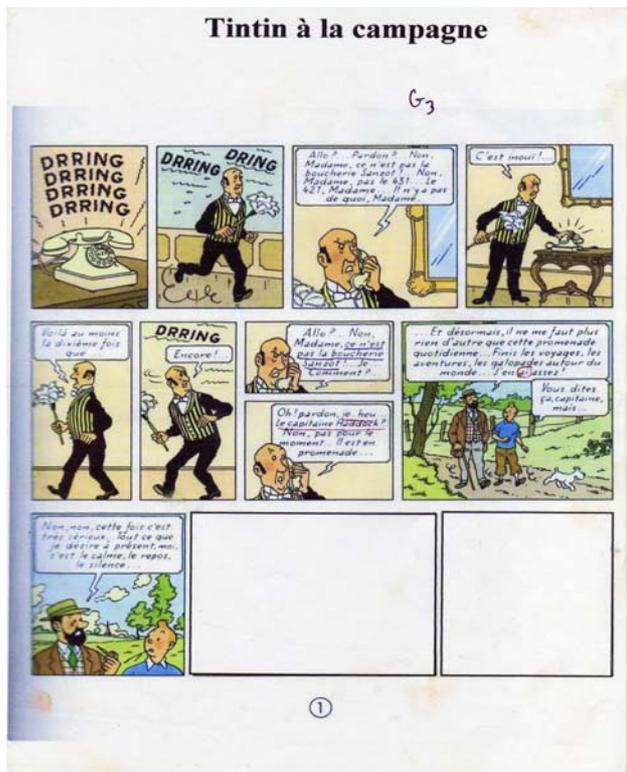
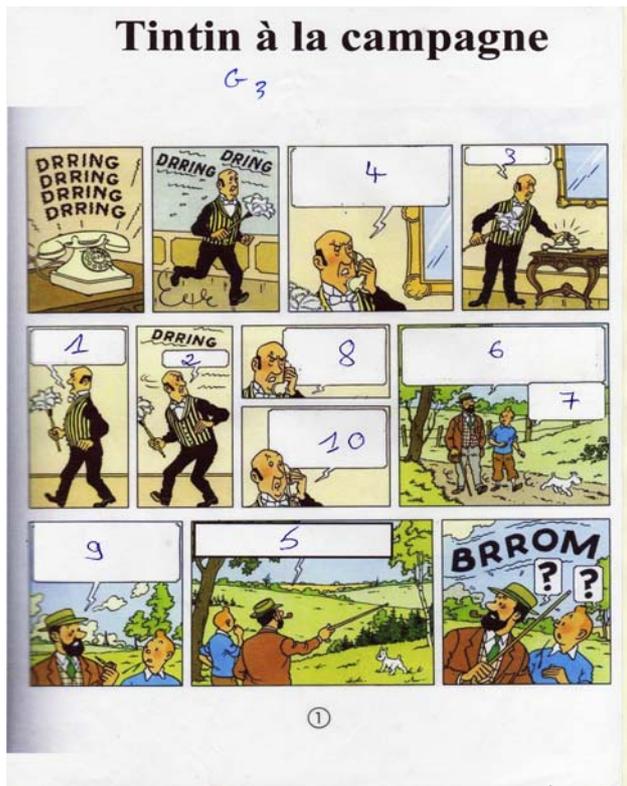
①

Tintin à la campagne

G2



①



II. 2. Classe témoin

II. 2. 1. Activité I : Lecture/ Compréhension

-Le texte support proposé

Tintin à la campagne

Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.

Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calame, loin des voyages et des aventures.

Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...

HERGÈ

-Essais des apprenants

G1

Tintin à la campagne

1 Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

2 Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.

3 Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures.

4 Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...

HERGÈ

G2

Tintin à la campagne

1 Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

2 Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.

3 Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures.

4 Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...

HERGÈ

63

Tintin à la campagne

1 Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

2 Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.

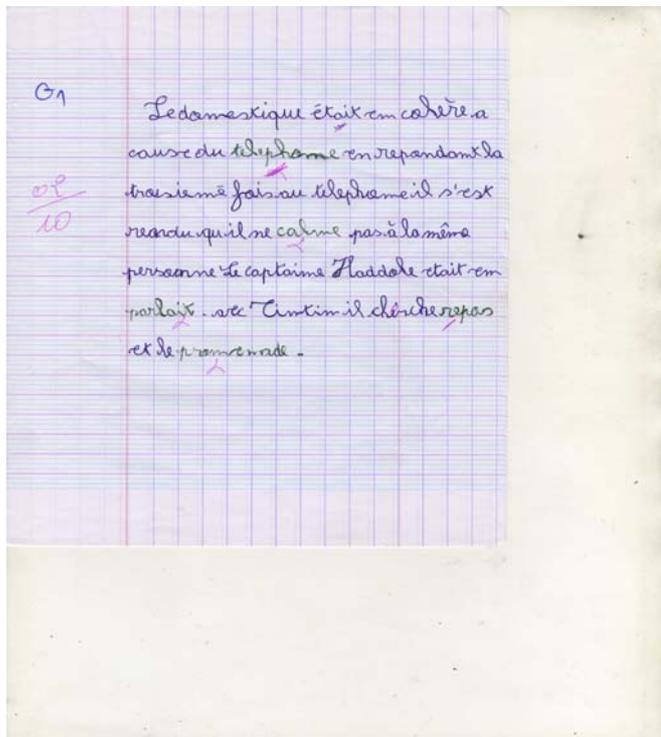
3 Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures.

4 Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...

HERGÉ

II. 2. 2. Activité II : La production écrite : Le paragraphe à trou

-Essais des apprenants



G₂ Le domestique était en colère à cause du
 téléphone pendant la troisième fois
 parlait au téléphone il s'est rendu qu'il ne
 parlait pas à la même personne.
 Le capitaine Jansen et l'adjudant
 en compagnie avec l'intendant il
 cherchait le ~~par~~ ~~le~~ ~~par~~ ~~le~~

(parl)
 G₃ Le domestique était en colère
 à cause du ~~pro~~ ~~men~~ ~~de~~ ~~pendant~~
 la troisième fois au téléphone
 il s'est rendu qu'il ne ~~par~~ ~~le~~ ~~par~~ ~~le~~
 à la même personne Le capitaine
 et l'adjudant étaient ~~en~~ ~~comp~~ ~~agnie~~ ~~avec~~ l'intendant il
 cherchait le ~~par~~ ~~le~~ ~~par~~ ~~le~~ ~~par~~ ~~le~~ ~~par~~ ~~le~~

II. 2. 3. Activité finale (après quinze jours)
 -Essais des apprenants

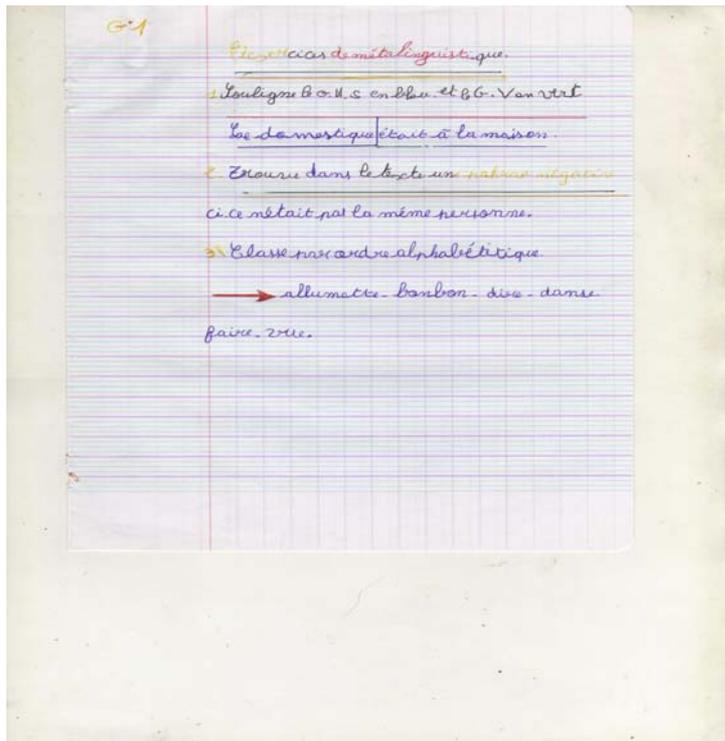
G1

Mets en ordre les paragraphes du texte!

Tintin à la campagne

- 4 ← Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures
- 2 ← Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.
- 3 ← Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...
- 1 ← Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

HERGÈ



G 2

Mets en ordre les paragraphes du texte!

Tintin à la campagne

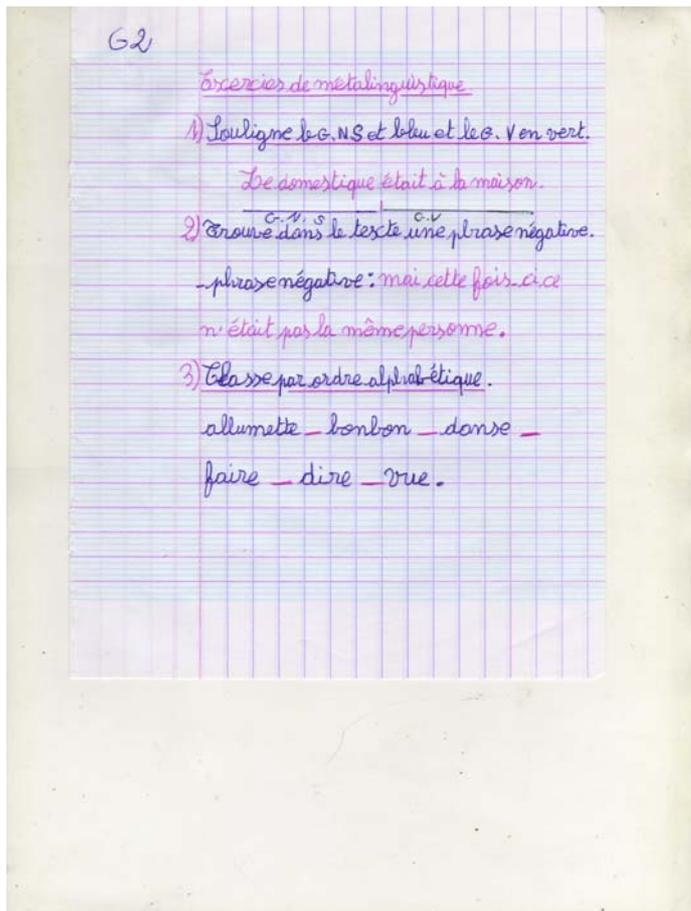
3 Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures

2 Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne, c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.

4 Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...

1 Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

HERGÈ



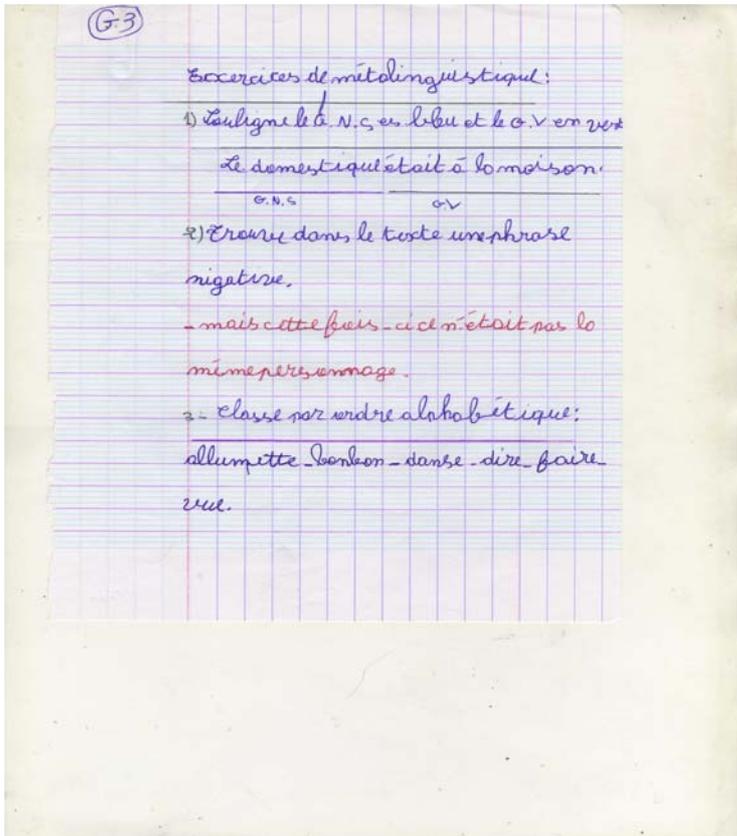
(G3)

Mets en ordre les paragraphes du texte!

Tintin à la campagne

- ↳ Pendant ce temps, le capitaine était en promenade dans la campagne avec son ami Tintin. Il expliquait à Tintin qu'il fait cette promenade quotidiennement, à la recherche du repos et du calme, loin des voyages et des aventures
- ↳ Devenu énervé, le domestique répondit pour la dixième fois, [mais cette fois-ci ce n'était pas la même personne.] c'était une dame qui cherchait le capitaine Haddock.
- ↳ Tout à coup, le bruit d'un tonnerre retentit, il annonçait un mauvais temps...
- ↳ Le domestique était à la maison en train de faire le ménage. Soudain, le téléphone sonna, il a répondu tout gentiment que c'est un faux numéro, mais le téléphone n'a pas cessé de sonner, c'était toujours la même personne qui se trompait.

HERGÈ



La table des matières

Introduction générale.....	2
Chapitre I	
De l'image à la bande dessinée	
Introduction.....	9
I. la BD : survol historique.....	10
I. 1. Qu'est-ce qu'une bande dessinée.....	10
I. 1. 1. Essais de définition.....	10
I. 1. 2. L'évolution de l'expression «bande dessinée»	11
I. 2. Les précurseurs.....	14
I. 2. 1. William Hogarth.....	14
I. 2. 2. Les histoires en images de Rodolphe Tôpffer.....	14
I. 2. 3. Wilhelm Busch.....	15
I. 3. La BD américaine et franco-belge.....	16
I. 3. 1. La BD américaine: Les étapes de l'évolution.....	16
I. 3. 1. 1. Les “funnies”.....	16
I. 3. 1. 2. L'aventure.....	17
I. 3. 1. 3. Les super-héros.....	18
I. 3. 1. 4. Les premières législations.....	18
I. 3. 1. 5. Nouveau succès des comics et l'émergence des “comix”.....	19
I. 3. 1. 6. La renaissance flamboyante.....	20
I. 3. 2. La BD franco-belge : Les étapes de l'évolution.....	21
I. 3. 2. 1. Les pionniers: Les premières grandes réalisations.....	21
I. 3. 2. 1. 1. Les pionniers.....	21
I. 3. 2. 1. 2. Les premières grandes réalisations.....	22
I. 3. 2. 2. Tristesse, humour et aventure.....	22
I. 3. 2. 2. 1. La BD, résistance ou collaboration?.....	22
I. 3. 2. 2. 2. Les deux écoles belges.....	23
I. 3. 2. 3. Le protectionnisme Français.....	24

I. 3. 2. 4. La naissance de la BD adulte.....	25
I. 3. 2. 5. Contre culture.....	25
I. 3. 2. 6. Le retour au classicisme.....	26
I. 4. Le succès de la bande dessinée.....	27
II. Spécificités de la bande dessinée.....	28
II. 1. Architecture de la page.....	28
II. 1. 1. vignette.....	28
II. 1. 2. Bordure.....	28
II. 1. 3. Cadrage.....	28
II. 1. 4. Trait.....	28
II. 1. 5. Couleur / lumière et l'expression du temps.....	28
II. 1. 6. Calligraphie.....	29
II. 2. Styles des dessin et personnages.....	30
II. 2. 1. Le dessin réaliste.....	30
II. 2. 2. Le dessin comique.....	31
II. 2. 3. Style “d’art et d’essai”.....	31
II. 2. 4. Les personnages changent.....	32
II. 2. 5. Les personnages ne changent pas.....	32
II. 2. 6. Quelques types de personnages.....	32
II. 2. 6. 1. Le super-héros.....	32
II. 2. 6. 2. Le héros classique.....	32
II. 2. 6. 3. Le héros semi-réaliste.....	32
II. 2. 6. 4. L’héroïne.....	33
II. 2. 6. 5. Le rival (l’adversaire, le méchant).....	33
II. 2. 6. 6. Le faire-valoir.....	33
II. 2. 6. 7. Le héros comique.....	33
II. 3. Les techniques narratives: Les mouvement dans l’immobilité.....	33
II. 3. 1. L’utilisation du scénario.....	33
II. 3. 2. Le champ.....	35

II. 3. 3. Les plans.....	35
II. 3. 3. 1. Les types de plans.....	36
II. 3. 3. 1. 1. Le plan d'ensemble (PE).....	36
II. 3. 3. 1. 2. Le plan demi-ensemble.....	36
II. 3. 3. 1. 3. Le plan moyen (PM).....	37
II. 3. 3. 1. 4. Le plan rapproché (PR).....	37
II. 3. 3. 1. 5. Le plan américain (PA).....	38
II. 3. 3. 1. 6. Le gros plan (GP).....	38
I. 3. 3. 1. 7. Le très gros plan.....	38
II. 3. 3. 1. 8. La plongée.....	39
II. 3. 3. 1. 9. La contre plongée.....	39
II. 3. 3. 2. L'angle de vue.....	40
II. 3. 3. 2. 1. L'angle de vue classique.....	40
II. 3. 3. 2. 2. L'angle de vue oblique.....	40
II. 3. 3. 2. 3. La vue en plongée.....	40
II. 3. 3. 2. 4. La vue en contre plongé.....	41
II. 3. 3. 2. 5. Le contre-champ.....	41
II. 3. 4. Animation d'une BD.....	41
II. 3. 4. 1. Le mouvement.....	41
II. 3. 4. 1. 1. La pensée des sujets.....	42
II. 3. 4. 1. 2. Le fond sonore.....	45
II. 4. Rapports Texte / Grammaire.....	47
II. 4. 1. L'emploi dialogique du texte.....	47
II. 4. 2. Langue/ Grammaire.....	47
Conclusion.....	49
Chapitre II	
L'efficacité de la BD bande dessinée en la lecture	
Introduction.....	51
I. La réalité de la lecture	52

I. 1. Qu'est ce que lire?	52
I. 1. 1. Théories de la lecture.....	52
I. 1. 1. 1. Le modèle de bas vers le haut.....	52
I. 1. 1. 2. Le modèle de haut vers le bas.....	53
I. 1. 1. 3. Le modèle interactif.....	54
I. 1. 1. 3. 1. Le modèle de Sophie Moirand.....	56
I. 1. 2. Lire c'est comprendre.....	58
I. 1. 2. 1. À partir d'une perception visuelle.....	58
I. 1. 2. 2. À partir d'un processus cognitif de traitement de l'information : repérer, tirer des indices.....	61
I. 1. 2. 2. 1. Les indices.....	61
I. 1. 2. 3. Le modèle de Sophie Moirand.....	62
I. 1. 3. Savoir lire, c'est juger.....	63
I. 1. 4. Savoir lire, c'est apprécier.....	64
I. 1. 5. Les aspects sensoriels du "mode de lire".....	65
I. 2. L'importance de la lecture au primaire	65
I. 2. 1. Les principales caractéristiques de la lecture.....	65
I. 2. 1. Les fonctions de la lecture.....	66
I. 2. 2. 1. La lecture, comme moyen de connaissance.....	66
I. 2. 2. 2. La lecture, comme moyen de communication.....	66
I. 2. 2. 3. Lire, un projet d'analyse et d'organisation.....	67
I. 2. 2. 4. La lecture, un outil d'organisation de la pensée.....	67
I. 2. 2. 5. La lecture, un moyen de création.....	67
I. 3. Quelques stratégies de la lecture en L2	68
I. 3. 1. L'approche globale.....	68
I. 3. 1. 1. Les techniques de repérage, les découvertes d'indices.....	69
I. 3. 1. 2. Les techniques de "sortie", la traduction et les jeux de la lecture: les vérifications de la compréhension.....	70

I. 4. Les difficultés de la lecture en L2.....	70
I. 4. 1. La nature des difficultés.....	70
I. 4. 2. Les caractéristiques de la lecture en L2.....	71
I. 4. 2. 1. Un lecteur plus lent.....	71
I. 4. 2. 2. Une lecture par lettre, fragmentaire.....	71
I. 4. 3. Sources des difficultés.....	72
I. 4. 3. 1. Des connaissances linguistiques limitées.....	72
I. 4. 3. 2. Un répertoire de stratégies limité ou inadéquat.....	73
I. 4. 3. 3. Une lecture accompagnée d'inquiétude.....	73
II. La lecture et l'image.....	77
II. 1. À propos de l'image.....	77
II. 1. 1. Image, sens et signification.....	77
II. 1. 2. L'image et le développement intellectuel de l'enfant selon Piaget.....	78
II. 1. 2. 1. Le stade sensori-moteur (de 0 à 2 ans).....	79
II. 1. 2. 2. Le stade pré-opérateur (de 2 à 7-8-ans).....	79
II. 1. 2. 3. Le stade des opérations concrètes (de 7-8 à 11-12).....	79
II. 1. 2. 4. Le stade des opérations formelles (12 ans et au-delà).....	81
II. 1. 3. La puissance de l'image.....	82
II. 1. 4. La polysémie de l'image.....	82
II. 1. 5. La lecture de l'image.....	84
II. 1. 5. 1. Une lecture poussée.....	84
II. 1. 5. 2. La communication entre eux (entre les apprenants).....	84
II. 1. 5. 3. La compréhension entre eux (entre les apprenants).....	85
II. 1. 5. 4. L'expression graphique et écrite.....	85
II. 1. 6. Image et langage.....	85
II. 2. Image et compréhension.....	86
II. 2. 1. Les fonctions de l'image dans ses rapports avec la parole.....	86
II. 2. 1. 1. L'image, figuration exacte de la signification linguistique.....	86
II. 2. 1. 2. L'image, simulacre d'une situation de communication.....	88

II. 3. Image et processus de mémorisation.....	90
II. 4. Rapports Texte/ Image.....	91
II. 4. 1. Texte/ Image, rapport de dominance.....	92
II. 4. 1. 1. Le texte domine l'image.....	92
II. 4. 1. 2. L'image domine le texte.....	93
II. 4. 2. Texte/ Image, rapport de complémentarité.....	93
II. 4. 2. 1. Le texte complète l'image.....	93
II. 4. 2. 2. L'image complète le texte.....	93
II. 4. 2. 3. Texte/ Image et fonctionnement de l'œil.....	94
Conclusion.....	95
Chapitre III	
La dimension pédagogique de la bande dessinée	
I. La BD dans une perspective didactique.....	97
I. 1. Les fonctions de la BD.....	98
I. 1. 1. La BD, Un outil pédagogique.....	98
I. 1. 2. La BD, et contenu culturel.....	99
I. 1. 3. La BD, détente et motivation.....	101
I. 1. 3. 1. Qu'est ce que la motivation.....	101
I. 1. 3. 2. La BD, chemin de facilité.....	102
I. 1. 3. 3. La lecture de la BD.....	102
I. 2. Roman et BD, sont-ils concurrents?.....	103
I. 3. La BD à l'école.....	106
I. 3. 1. La BD dans le cours de FLE.....	106
I. 3. 2. La BD dans le cours d'histoire.....	107
I. 3. 3. La BD et l'Enseignement/ Apprentissage des langues vivantes.....	108
II. Propositions didactiques en classe de FLE.....	110
II. 1. Protocole expérimental.....	110
II. 1. 1. Objectifs.....	110
II. 1. 2. Méthode de recherche.....	110

II. 1. 3. L'échantillonnage.....	111
II. 1. 4. Champ d'étude.....	111
II. 1. 5. Outils du travail.....	112
II. 1. 6. Instruments de collecte des données.....	112
II. 2. Procédure.....	113
II. 2. 1. Les séquences proposées pour l'expérimentation.....	113
II. 2. 1. 1. Classe expérimentale.....	114
II. 2. 1. 2. Classe témoin.....	114
II. 2. 2. Évaluation.....	115
II. 2. 3. Déroulement des séquences : Fiches pédagogiques.....	115
II. 2. 3. 1. Classe expérimentale.....	115
II. 2. 3. 1. 1. Activité I : Lecture/ Compréhension.....	115
II. 2. 3. 1. 2. Activités linguistiques.....	119
II. 2. 3. 1. 3. Activité II : Production écrite : Le paragraphe à trou.....	122
II. 2. 3. 1. 4. Activité finale (après 15 jours).....	123
II. 2. 3. 2. Classe témoin.....	125
II. 2. 3. 2. 1. Activité I : Lecture/ Compréhension.....	125
II. 2. 3. 2. 2. Activités linguistiques.....	127
II. 2. 3. 2. 3. Activité II : La production écrite : Le paragraphe à trou.....	129
II. 2. 3. 2. 4. Activité finale (après 15 jours).....	130
II. 3. Analyses et interprétations des résultats.....	132
II. 3. 1. Organisation des groupes.....	132
II. 3. 1. 1. Commentaire.....	132

II. 3. 2. Activité I : Lecture/ Compréhension.....	133
II. 3. 2. 1. Commentaire.....	133
II. 3. 2. 2. Analyses et interprétations.....	133
II. 3. 3. Activité II : Production écrite : Le paragraphe à trou.....	135
II. 3. 3. 1. Commentaire.....	135
II. 3. 3. 2. Analyses et interprétations.....	135
II. 3. 4. Activité finale (après quinze jours).....	136
II. 3. 4. 1. Commentaire.....	137
II. 3. 4. 2. Analyses et interprétations.....	137
II. 3. 5. Bilan général.....	138
Conclusion.....	140
Conclusion générale.....	142
Bibliographies.....	145

Les annexes

I. Progression au primaire.....	151
I. 1. Les objectifs de l'écrit annoncés dans le programme.....	152
I. 2. Gestion du temps.....	153
I. 3. Démarche pédagogique.....	153
II. Essais des apprenants.....	154
II.1. Classe expérimentale.....	154
II. 1. 1. Activité I : Lecture/ Compréhension.....	154
II. 1. 2. Activité II : La production écrite : Le paragraphe à trou.....	161
II. 1. 3. Activité finale (après quinze jours).....	162
II. 2. Classe témoin.....	165
II. 2. 1. Activité I. La lecture/ Compréhension.....	156
II. 2. 2. Activité II. La production écrite : Le paragraphe à trou.....	168
II. 2. 3. Activité finale (après quinze jours).....	169