



Université Mohammed Khidher - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères
Filière : Français

**La bande dessinée et le développement des compétences
de compréhension de l'écrit en FLE.**
Cas des élèves de la 4^{ème} année de l'école primaire.

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par :
FAÏD Salah

Sous la direction de :

Pr. Abdelouaheb DAKHIA
Université de Biskra – Algérie

Pr. Michèle VERDELHAN
Université Paul Valery Montpellier 3 - France

Année universitaire 2013-2014

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique



Université Mohammed Khidher - Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Langues Etrangères
Filière : Français

**La bande dessinée et le développement des compétences
de compréhension de l'écrit en FLE.**
Cas des élèves de la 4^{ème} année de l'école primaire.

Thèse de doctorat en didactique

Présentée par :
FAÏD Salah

Sous la direction de :

Pr. Abdelouaheb DAKHIA
Université de Biskra – Algérie

Pr. Michèle VERDELHAN
Université Paul Valéry Montpellier 3 - France

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Remerciements

Je tiens à remercier tous ceux qui m'ont aidé réaliser cette thèse, en leur tête, mes encadreurs : Pr DAKHIA Abdelouahab et Pr Michèle VERDELHAN. Je ne manquerai de remercier aussi tous mes chers enseignants ; et également, tous ceux qui – de loin ou de près – ont daigné lire et évaluer ce travail.

Sommaire

Sommaire

Première partie

Les bandes dessinées : histoire et structure

Premier chapitre

Les bandes dessinées : une longue histoire

Deuxième chapitre

Structure des bandes dessinées

Deuxième partie

Les compétences de compréhension : entre lecture ordinaire et lecture de bandes dessinées

Premier chapitre

Les compétences de compréhension en lecture ordinaire

Deuxième chapitre

Les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées

Troisième partie

Mise en place de la bande dessinée *Jojo* avec des élèves de 4^{ème} année primaire

Premier chapitre

Recueil méthodologique et déroulement de l'expérimentation

Deuxième chapitre

Analyse et interprétation des données

Introduction générale

Introduction générale

L'évolution des échanges entre les pays, les contraintes économiques et politiques font que, dans le cadre de la mondialisation globalisation, la place des langues étrangères évolue ; parallèlement, la nécessité et le besoin d'apprendre une ou plusieurs langues étrangères accroissent de même. Faisant face à ce contexte, l'institution scolaire (l'école primaire en particulier) se doit de répondre à ces nouveaux besoins des apprenants d'aujourd'hui.

Dans les pratiques de classe, nous pouvons constater que l'enseignement - apprentissage de *qualité* devrait nécessairement commencer par la base là où nous sommes censés former les citoyens de demain. Nous nous sommes permis, à cet effet, de pénétrer le monde des enfants (un monde de rêves, d'images, de couleurs et d'innocence) pour les encadrer et les accompagner dans leur cheminement dans un enseignement que nous pensons plus souple et moins lassant.

Ceci dit, nous nous sommes permis aussi de nous servir de notre expérience dans l'enseignement (enseignant de FLE au primaire pendant 14 ans) pour exposer, après de multiples observations, un état de fait reflétant un souci pédagogique très marquant : les élèves de l'école primaire souffrent d'un malaise permanent relatif à la compréhension qu'ils font face à leurs pratiques de lecture en classe de FLE.

C'est donc d'un constat dans le cursus enseignement - apprentissage du FLE que le choix de notre thème émane, et le public que nous avons visé, nous semble loin d'être indéterminé (des élèves de l'école primaire, reconnus par l'institution et la société, comme des personnes ayant des droits et des responsabilités, capables de comprendre, de s'exprimer, de communiquer et d'être autonomes). Ainsi, et par la démarche que nous expliciterons dans la suite, nous voulons projeter la lumière sur un outil constituant une méthode (il s'agit de la méthode bande dessinée *Jojo*) parmi tant d'autres, afin de contrôler le processus de la construction du sens chez les élèves et l'impacte d'une médiation pédagogique par la bande dessinée.

Nous pouvons constater que la bande dessinée a longtemps eu mauvaise presse auprès des éducateurs. Sa futilité, sa charge pulsionnelle ou même son côté purement divertissant en sont, nous semble-t-il, la cause (La preuve est que sa présence dans les manuels scolaires de primaire en Algérie est fortement maigre pour ne pas dire si obscure). Pas très loin de cette idée, la présence même des images reste encore souvent considérée comme moins formatrice que celle des textes, ce qui fait que la BD se retrouve alors poliment rangée dans la catégorie de la paralittérature.

Par ailleurs, nous savons que dans l'école primaire, les élèves ont incessamment besoin de développer leurs compétences ; c'est d'ailleurs l'objectif ultime et potentiel de l'enseignement-apprentissage en ce cycle (premier palier). En France par exemple, la bande dessinée est fortement présente surtout dans les listes des ouvrages recommandés par le livret d'accompagnement pour chacun des cycles du collège.

Aussi, force est de constater que cet état est d'autant plus défavorable que les élèves, en dehors du temps scolaire, sont de grands consommateurs de récits en bande dessinée. Alors que leurs manuels étudiés en classe souffrent à leurs yeux d'un déchiffrement rationalisant plus ou moins compliqué, la BD fait partie de ces objets non scolaires, lus hors programme, qui déclenchent en eux des effets et des émotions sans commune mesure avec le dit implicite. Voilà donc un moyen privilégié pour recréer un pont avec les élèves qui se détournent de l'expression et de la production orales et écrites.

En revanche, nous savons que le fait d'amener les élèves à produire en classe de langue, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, relève du domaine des compétences en didactique, c'est-à-dire que le programme propose un répertoire de compétences à mettre en place afin d'aboutir à des objectifs relatifs à la réception en premier lieu, puis à la production en second. Par rapport à ce cheminement, nous avons focalisé notre attention sur les compétences de compréhension de l'écrit. Ces dernières, constituant la pierre de voûte de tout enseignement-apprentissage, se rattachent inéluctablement à la lecture. Mais là encore, il y a fortement lieu de souligner que ce que le manuel scolaire

offre comme matière en lecture, est de plus en plus loin d'être en adéquation avec le programme.

Scientifiquement parlant, cet état de fait est dû, à notre sens, à la difficulté majeure qu'ont les élèves pour pénétrer le sens et construire une compréhension saine autour de leur apprentissage. C'est pourquoi, nous pensons insinuer la BD que nous jugeons plus apte et pragmatique à résoudre cette contrainte.

Dès lors, des interrogations majeures surgissant de ce contexte nous semblent dignes d'être posées :

Comment développer, par le truchement de la bande dessinée, les compétences de compréhension (de l'écrit surtout) des élèves pour les faire lire, écrire et produire en classe de FLE?

Jusqu'à quel(s) point(s) la bande dessinée pourra-t-elle aider des élèves de FLE à développer des compétences de compréhension de l'écrit ?

L'élève grandit, se construit sur les plans physique et psychologique et se fabrique une identité en même temps qu'il entre dans la parole et acquiert la maîtrise du langage dans ses relations affectives et sociales. Mais en passant par ce cheminement naturel, cet enfant se trouve confronté à l'étude d'une langue imposée qui ne rejoint ni ses besoins propres (le besoin de communiquer, de dire le monde, d'exister), ni un monde de références dans lequel il cherchera à trouver sa place.

Par conséquent, cet enseignement nécessite la mise en place d'un dispositif didactique qui s'inscrit dans la problématique de rencontre entre l'enfant et la langue étrangère. Il s'agit, comme le souligne Nathalie BLANC, au niveau méthodologique, « *de mettre en œuvre des procédés médiateurs pour tenter de donner corps à l'idiome étranger et de lui apporter une dimension plus significative.* » (Blanc, N. : 2003, p. 26).

Ces procédés se déclinent en des matériels et des activités qui doivent être en tous points adaptés aux intérêts du public enfantin. (pour notre cas, il faut prendre en considération le facteur *âge des apprenants*, qui semble très significatif et révélateur ; au fait, ne s'agissant que des élèves dont l'âge varie entre 09 et 10 ans, c'est-à-dire des élèves en deuxième année d'apprentissage en FLE, 4^{ème} année primaire).

A cet effet, la bande dessinée pourrait non seulement redonner le goût de lire, et constituer un excellent vecteur d'apprentissage, mais encore, pour peu que nous repensions son approche didactique, elle offrirait un terrain favorable pour expérimenter une approche renouvelée de toutes les autres activités en classe de langue. Elle pourrait également motiver les élèves et contribuer à développer leurs compétences de compréhension de l'écrit, admettant que tout ce qui est nouveau suscite la curiosité et nécessairement plus d'attention et d'intérêt, surtout que les comics c'est ce que les enfants adorent.

Si la bande dessinée fonctionne à partir d'un langage qui lui est propre, elle participerait - comme nous l'avons déjà dit - au même titre que d'autres supports à des ouvertures culturelles variées tout autant que la littérature, le cinéma etc. Ainsi, et en ce qui concerne ces ouvertures culturelles, nous tenons à signaler que le choix de la méthode *Jojo* qui constitue le corpus de notre recherche, ne représente aucun risque aux apprenants (le danger pour des jeunes apprenants de sombrer dans des ouvertures culturelles non souhaitables) car elle est parfaitement conçue pour répondre à leurs besoins, expériences et attentes instructives et didactiques.

Le présent travail donc – s'inscrivant dans une dialectique appartenant à la didactique de l'écrit – repose sur des assises méthodologiques principalement descriptives et expérimentales. Il s'agit de décrire en premier lieu, en se référant aux différentes données théoriques, tout ce qui a trait aux bandes dessinées ; définitions, conception, mode de fonctionnement, manières de lecture, etc. mais surtout la compétence dans la lecture-compréhension des bandes dessinées. En second lieu, il s'agit d'expérimenter la bande dessinée *Jojo* avec des élèves de l'école primaire (élèves

de 4^{ème} année primaire) afin de construire des données pratiques qui feront l'objet d'interprétations et d'analyses ; ceci est dans le but de répondre aux données théoriques issues de la description, c'est-à-dire que nous essayerons de comparer, voire même de vérifier, si vraiment la bande dessinée se dispose de cette faculté de développer chez le jeune apprenant, la compétence de compréhension en lecture.

Nous proposons, pour répondre à ces démarches méthodologiques, un plan de travail comportant trois parties qui, chacune d'elles se subdivise respectivement en deux chapitres. La première partie intitulée *Les bandes dessinées : histoire et structure*, débute par un chapitre que nous avons nommé *Les bandes dessinées : une longue histoire*, puis un deuxième chapitre *Structure des bandes dessinées*. Dans le premier chapitre nous essayerons de balayer le contexte théorique des bandes dessinées, en commençant par les notions définitoires pour arriver à dresser une petite histoire ayant pour but d'introduire le lecteur dans ce monde du neuvième art. Dans le deuxième chapitre, nous aurons l'occasion de nous approfondir un peu dans le domaine des bandes dessinées en parlant principalement de leur structure afin de mieux connaître leur mode de fonctionnement.

La deuxième partie intitulée *Les compétences de compréhension : entre lecture ordinaire et lecture de bandes dessinées* comporte également deux chapitres ; le premier a pour titre *Les compétences de compréhension en lecture ordinaire*, et le second, *Les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées*. Comme nous pouvons le constater, l'objectif de cette partie est de faire distinguer entre deux types de compétences en lecture. Le premier chapitre donc sera consacré à la notion de compétence de compréhension en lecture ordinaire, c'est-à-dire la lecture opérée dans le texte que l'on trouve normalement dans les livres, les manuels de lecture, etc. Dans le deuxième chapitre par contre, la même compétence de compréhension en lecture sera évoquée, mais uniquement dans les bandes dessinées.

En ce qui concerne la troisième partie qui relève purement de la pratique *Mise en place de la bande dessinée Jojo avec des élèves de 4^{ème} année primaire*, nous

proposons également deux chapitres dans le but de relier tout ce qui a été théoriquement apporté dans la première et deuxième partie avec des données expérimentales ; autrement dit, nous aurons l'occasion de travailler pratiquement la bande dessinée *Jojo* que nous proposerons pour des classes de FLE (principalement, des classes de 4^{ème} année de l'école primaire). Le premier chapitre, *Recueil méthodologique et déroulement de l'expérimentation*, décrira d'une manière affinée le déroulement des expérimentations dans trois classes de quatrième année primaire appartenant à trois écoles différentes. Au cours de ces expérimentations, nous réaliserons des fiches d'observation qui feront l'objet d'étude du second chapitre intitulé *Analyse et interprétation des données*. Les résultats obtenus dans ce chapitre doivent croiser les données évoquées dans la première et la deuxième partie, et ce sont ces résultats mêmes qui confirmeront l'efficacité de la bande dessinée quant au développement de la compétence de compréhension de l'écrit, ou inversement.

Première partie

Les bandes dessinées : histoire et structure

Introduction

« Lorsque l'étude de la bande dessinée 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 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. »

Umberto ECO, 1972.

Oser aborder la bande dessinée dans une optique didactique est, nous semble-t-il, une aventure. Une aventure digne d'être vécue étape par étape, moment par moment et pourquoi pas, menée jusqu'aux bords les plus redevables, car l'enjeu est quasi important pour ne pas dire crucial ; il s'agit au fait de l'intérêt de nos enfants.

A l'âge où nous étions petits ou même dans celui où nous sommes actuellement adultes, chacun de nous a dû certainement croiser une ou plusieurs bandes dessinées. Peu importe la visée motivante ayant causé ce croisement, mais cette expérience a permis sans nul doute à chacun de nous de construire sa propre idée à propos des bandes dessinées, et nous pouvons clairement constater que toutes nos idées, ont la faculté commune de considérer les bandes dessinées comme un genre à part entière.

Nous possédons donc un certain nombre d'informations qui nous permet, à des degrés différents, de saisir ce genre et de le comprendre dans sons assertion la plus générique et la plus simple, mais nous ignorons, à des degrés également différents, tant d'autres informations sur les bandes dessinées, informations spécifiques relevant de certains détails pouvant nous aider à mieux comprendre ce genre.

Les deux chapitres qui vont suivre viennent donc dans cette ambition ; désormais, ce que nous visons à travers cette première partie ne se limite pas uniquement à un ordre informationnel en superposition ni à des indications qui

peuvent être en compilations en ce qui concerne le domaine des bandes dessinées, mais plutôt, une description. Description qui, sur le plan méthodologique, se veut un terrain de rapprochement entre le lecteur et ce genre ; description qui se veut aussi une sorte de matériau servant à préparer la deuxième partie, où il serait question de comparer la compétence de compréhension en lecture *ordinaire*¹ avec la même compétence en lecture de bandes dessinées. Au niveau de la troisième partie également, cette description construira une passerelle vers la phase expérimentale dans laquelle nous accompagnerons des élèves de 4^{ème} année primaire au cours de leur réalisation d'un projet didactique.

¹ Il s'agit ici des séances de lecture fréquemment préparées par les enseignants et menées quotidiennement par des élèves de 4^{ème} année en FLE ; des séances faisant références aux : manuel scolaire de 4^{ème} année primaire, guide du maître et le programme officiel de 4^{ème} année primaire.

Premier chapitre

Les bandes dessinées : une longue histoire

CHAPITRE I**LES BANDES DESSINÉES : UNE LONGUE HISTOIRE**

Dans ce premier chapitre, nous allons d'abord parler de bandes dessinées d'une manière essentiellement élargie. C'est-à-dire que nous tenterons d'aborder, autres que les définitions attribuées à cette notion, les portées et les significations proposées par certains artistes et qui peuvent remonter jusqu'aux origines du genre. Nous essayerons donc de porter librement notre étude sur l'histoire des bandes dessinées. Aussi, et suivant une démarche diachronique, nous interrogerons, selon que la situation le permet, les moments les plus décisifs dans l'histoire des bandes dessinées.

A partir des premières apparitions et jusqu'à l'état actuel de la bande dessinée, nous allons tenter de comprendre puis d'expliquer le cheminement du genre, faisant de lui un art à part entière. Nous retrouvons aussi, dans la limite d'exemples que nous allons choisir, des noms de personnes qui ont le plus marqué l'histoire de la bande dessinée, qui ont réussi à conquérir une très large sphère d'admirateurs, et qui ont offert à la bande dessinée sa place de reconnaissance et de mérite. Scénaristes, écrivains de textes de bandes dessinées, dessinateurs ou même éditeurs ; tous ces gens qualifiés de bédéistes, vont prendre part à la création des écoles spécialisées dans ce domaine. Nous verrons, au fil de son évolution, les débats engagés et surtout les querelles implicitement déclenchées autour de la bande dessinée entre ces écoles, notamment entre Américains et Européens. Nous essayerons entre autres, de ne pas oublier l'impact de certains paramètres relatifs à la diffusion des bandes dessinée, il s'agit essentiellement de deux aspects : le premier commercial économique, tandis que le second, il se rattache purement au progrès technologique.

Nous débouchons en fin de ce chapitre vers l'histoire de la bande dessinée algérienne où, nous aurons l'occasion d'examiner le vrai contexte favorisant sa naissance. Nous évoquerons entre autres, les époques les plus décisives que le pays a

connues ainsi que leurs répercussions et retombées sur la bande dessinée qui, à cause de sa relation particulièrement étroite avec les différentes conjonctures politiques qui ont marquées l'Algérie, s'est retrouvée atteinte de fortes secousses. Ces tremblements, comme nous le verrons plus loin, vont engendrer un remarquable déséquilibre dans le développement de la bande dessinée algérienne, mais vont aussi et paradoxalement, lui permettre de se propager notamment en France.

I.1. Petite histoire de bandes dessinées

Souvent appelée *le neuvième art*, la bande dessinée est avant tout un art littéraire et graphique. Appelée pareillement par l'acronyme BD ou bédé, la bande dessinée renvoie essentiellement à une histoire qui est racontée au moyen de dessins ou d'images. Cette histoire est généralement flanquée d'un texte à visée explicative ou dialogique ; le texte, dans ce dernier cas, est présenté dans une bulle ou, ce qu'on appelle dans le langage de bandes dessinées, un phylactère.

I.1.1. Quelques définitions

Dans son fameux ouvrage *l'Art invisible*, l'auteur et théoricien de bandes dessinées Scott McCloud nous présente une définition qui semble importante dans la mesure où la bande dessinée se considérait souvent comme touchée de confusion entre le fond et la forme, c'est-à-dire que si l'on met l'accent uniquement sur le fond, la bande dessinée en tant que genre se classe dans la littérature, et si l'on met l'accent sur la forme, elle appartient à l'art graphique ; c'est pourquoi, nous pouvons apprécier cette définition qui demeure neutre sur le contenu :

« images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur »¹,

alors que Le Petit Larousse illustré définit la bande dessinée comme une « *succession de dessins organisés en séquences, qui suggère le déroulement d'une histoire.* ». Nous avons débuté par une définition émanant d'un spécialiste ; néanmoins, il convient de noter que le terme *bande dessinée*, dispose de plusieurs autres définitions croisées entre-elles, et qui ne se recoupent pas forcément. Comme nous l'avons souligné plus haut, le nom *bande dessinée* devrait conduire à définir la bande dessinée comme un moyen de raconter des histoires au moyen d'une séquence d'images, mais il est à constater que le mot peut suggérer d'autres notions :

¹ Mc Cloud, S. (2002). *L'Art invisible, comprendre la bande dessinée*. Paris : Vertige Graphic.

Reconnu comme le *père* de la bande dessinée, le Suisse Rodolphe Töpffer avait qualifié cet art de « *littérature en estampes* »². Il ajoutait, à propos des illustrations des fascicules réalisés pour ses élèves :

*« Ce petit livre est d'une nature mixte. Il se compose de dessins autographiés au trait. Chacun des dessins est accompagné d'une ou deux lignes de texte. Les dessins, sans le texte, n'auraient qu'une signification obscure ; le texte, sans les dessins, ne signifierait rien. Le tout ensemble forme une sorte de roman d'autant plus original qu'il ne ressemble pas mieux à un roman qu'à autre chose »*³.

Considérés aussi parmi les auteurs célèbres de bandes dessinées, Scott McCloud et Will Eisner se sont penchés sur une définition plus précise de cet art. Will Eisner donne d'ailleurs directement sa définition de la bande dessinée dans le titre de son ouvrage : *La bande dessinée, art séquentiel*. Il explique dans son ouvrage qu'un auteur de bandes dessinées développe le message qu'il veut faire passer de façon séquentielle, mais notons que tout message séquentiel n'est pas pour autant de la bande dessinée.

Scott McCloud reprend, quant à lui, la même idée avec plus de précision. D'après lui, la particularité, voire même l'originalité de la bande dessinée réside dans l'espace existant entre deux cases, et qui exige un travail de reconstruction au lecteur sur le plan notamment temporel. Par ailleurs, Thierry Smolderen confirme que :

« Pour qui la regarde sans familiarité ni complaisance, la bulle de bande dessinée est loin d'offrir une solution gracieuse ou naturelle au problème de l'insertion du texte dans l'image -

² Baron-Carvais, A. (2007). *La bande dessinée*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ? p. 4.

³ *Ibid.* p. 7.

c'est-à-dire du croisement entre deux régimes de signes fondamentalement différents »⁴.

Ceci se comprend car dans ces propos, en admettant que la bande dessinée mêle l'image au texte, Theierry Smolderen souligne que le texte n'est présent dans ce cas que d'une manière plus ou moins artificielle. Pas moins importante que celles qui l'ont précédée, la définition de Claude Moliterni semble aussi mettre l'accent sur la présence similaire de dessins et d'un texte, sans négliger que le déroulement de l'histoire obéit à des critères de temporalité :

« [la bande dessinée] est un 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 »⁵.

Henri Filippini propose une définition à la fois simple, claire et concise. Cette définition traite essentiellement le principe selon lequel, les bandes dessinées peuvent fonctionner en réunissant des composantes, *ciné cañon* d'après les propos de l'auteur, telles que : images en succession, personnages, textes, bulles, etc. « *la bande dessinée est une suite de dessins contant une histoire ; les personnages s'y expriment par des textes inscrits dans des bulles* »⁶. D'après cette définition donc, nous ne pouvons imaginer le fonctionnement d'une bande dessinée en dehors de l'une de ces composantes fondamentales que nous traiterons plus loin avec plus de détails.

I.1.2. Une bande dessinée, c'est quoi ?

Nous pouvons donc faire dire que d'après ces définitions – et non pas toutes

⁴ <http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=555/> Le 30.03.2011 à 05h54.

⁵ Moliterni, C., Mellot, P., Turpin, L., Denni, M. et Michel-Szelechowska, N. (2003). *BD Guide, Encyclopédie bande dessinée internationale*. Paris : Omnibus. p.13.

⁶ Filippini, H. (1989). *Dictionnaire de la bande dessinée*. Paris : Bordas. p.IX.

les définitions, car en tant qu'Art, la bande dessinée se veut un genre incontournable⁷ – ayant des points de convergence communs, la bande dessinée est un genre de narration présentant une suite de dessins ou d'images qui comprend, sous la forme de " bulles", de "ballons", de récitatifs, de cadres, etc. un ensemble de paroles, de réflexions, de sentiments ou des pensées des personnages, mais faisons aussi remarquer que ce genre, se distingue clairement des genres narratifs qui lui sont néanmoins apparentés tels que le roman ou le roman-photo ; ce qui permet de dire que la bande dessinée est un art nouveau, étant donné qu'il prend la neuvième position (neuvième art).

En ce qui concerne la publication, il faut remarquer que la bande dessinée est publiée sur des supports spécifiquement divers : journal, revue, etc. ou également 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. Il est à noter aussi, que ceux pour qui la bande dessinée est un genre (comme les jeunes consommateurs de bandes dessinées), considèrent souvent que cette dernière est réservée à un public enfant ou adolescent.

I.2. La bande dessinée : survol historique

La plupart des spécialistes et théoriciens en matière de bandes dessinées s'accorde pour dire qu'il est probablement difficile d'avancer une date bien précise aux premières bandes dessinées. Alain Chante, en proposant un rapprochement entre la bande dessinée et les images en tant que code, ramène dans son ouvrage intitulé *99 réponses sur la bande dessinée* la genèse de la bande dessinée à des époques très éloignées « figures 1, 2, 3 et 4 »,

*« Le papyrus du livre des morts égyptiens, la
tapisserie de Bayeux, les illustrations de texte de*

⁷ La notion de *Bande dessinée* occupe une sphère définitoire plus large que nous ne pouvons cerner pour deux raisons : d'abord, elle n'appartient à aucun genre bien déterminé ; ensuite, elle fait appel à deux catégories d'artistes, le dessinateur et l'écrivain et peut donc relever d'un amalgame entre art graphique et littérature.

Moyen-Âge, les couvertures du XVIII^e siècle et les images d'Epinal marquent l'histoire de la narration en images »⁸.

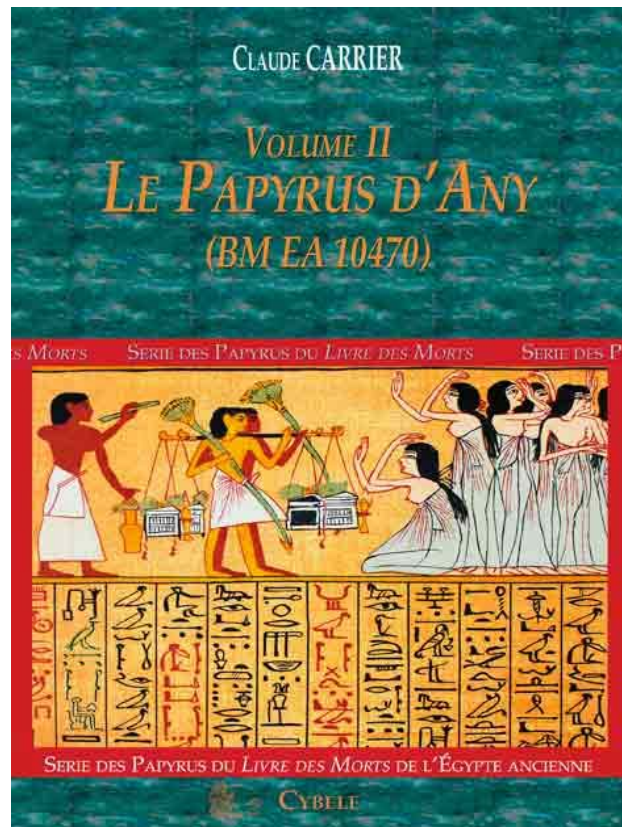


Figure 1. *Le papyrus du livre des morts égyptiens*⁹.



Figure 2. *La tapisserie de Bayeux*¹⁰.

⁸ Chante, A. (1996). *99 réponses sur la bande dessinée*. France : Réseau CRDP/CDDP du languedoc – Roussillon. p.13.

⁹ <http://www.librairie-cybele.com/images/1074381575.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h02.

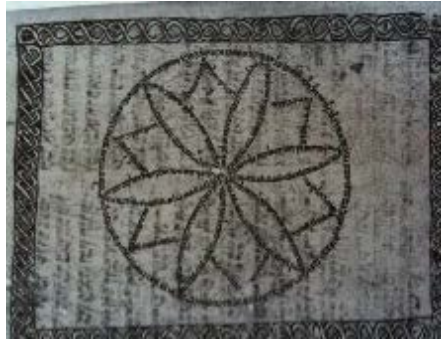


Figure 3. *Les illustrations de texte de Moyen-Âge*¹¹.



Figure 4. *Les images d'Epinal*¹².

Et pourtant, Alain Chante, dans le même ouvrage, fournit deux dates qui semblent relatives à l'essence de la bande dessinée : 1827 et 1897 « figures 5 et 6 », mais il convient en outre de souligner que l'auteur lui-même, retrace cette difficulté à propos de l'attribution d'une date précise. Ladite difficulté, comme nous l'avons évoqué plus haut, s'ensuit principalement du champ définitoire de la bande dessinée :

« De 1897, si l'on privilégie la présence permanente du ballon (Pim Pam Poum aux USA).

¹⁰ http://www.devoir-de-philosophie.com/images_dissertations/130063.jpg/ Le 30.03.2011 à 06h07.

¹¹ <http://www.cefas.com.ye/IMG/jpg/III09.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h11.

¹² <http://www.toutenbd.com/IMG/jpg/epinal.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h17.

De 1827, avec Töppfer, si l'on pense plutôt cadrage, montage et graphisme »¹³.



Figure 5. Une planche de la bande dessinée *Pim Pam Poum* de Rudolf Dirks¹⁴.

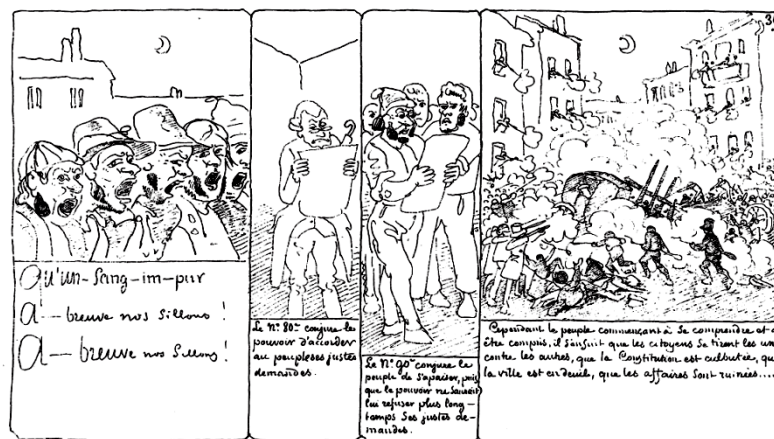


Figure 6. Une planche d'une bande dessinée représentant le cadrage, le montage et le graphisme réalisée par Rudolf Töppfer en 1827¹⁵.

Mais laissons dire qu'avant ces dates, certains spécialistes citent des précurseurs tels que le peintre britannique William Hogarth qui, en 1732 publie *La carrière de la prostituée* et en 1735 publie *La carrière du libertin*. Dans ces deux œuvres, Hogarth critique rigoureusement les défauts et les vices de son temps et publie une suite de caricatures moralisatrices qui s'enchaînent à la manière d'un récit sous la forme d'une suite d'estampes.

¹³ Chante, A. (1996). op.cit. p.14.

¹⁴ http://www.bdtheque.com/repupload/G/G_2090_04.JPG/ Le 30.03.2011 à 06h21.

¹⁵ http://fr.academic.ru/pictures/frwiki/65/Albert_p_39.jpg/ Le 30.03.2011 à 06h25.

I.2.1. Les premières apparitions : le XIX^e siècle

Il est bien connu que l'homme a très tôt commencé à communiquer en utilisant des signes et des images. Comme nous l'avons fait dans le paragraphe précédent, nous pouvons, à titre d'exemple, faire remonter la narration d'un récit en images aux *grottes de Lascaux*¹⁶ « figure 7 », mais les origines de ce moyen d'expression peuvent être trouvées aussi depuis les peintures ou gravures rupestres jusqu'aux récits en images égyptiens. Certains considèrent que la bande dessinée est née avec Rodolphe Töpffer qui est considéré comme le premier ayant l'idée de dessiner des aventures en 1827, en inscrivant une légende sous ses dessins ; ces dessins ont fait de Johann Wolfgang Von Goethe le premier admirateur, ce qui a permis à ces travaux d'être publiés rapidement. Sachant qu'il était de vocation pédagogique, Töpffer avait compris l'attrait de l'image, et nous pouvons constater d'ailleurs que ses récits gardent jusqu'à aujourd'hui encore un charme certain et une estime de plus en plus large de la part des admirateurs de bandes dessinées.



Figure 7. Un récit en images aux *grottes de Lascaux*¹⁷.

Des histoires illustrées, semblables à celles de Töpffer vont apparaître ailleurs en Europe. En France, citons parmi beaucoup d'autres, un artiste nommé Caran d'Ache qui a orienté son talent de dessinateur vers la conception d'histoires illustrées. Parallèlement, la série *Max und Moritz* est créée en Allemagne « figure 8 », elle a été dessinée par Wilhelm Busch qui a influencé de très nombreux auteurs comme celui de *Pim, Pam, Poum*. Et tout de suite, certaines revues en Europe comprennent l'intérêt d'ouvrir leurs pages à ces publications d'un genre nouveau.

¹⁶ http://www.cyberacadie.com/bd/grotte_g/ Le 01.04.2011 à 09h07.

¹⁷ <http://www.saint-gery.com/images/lascaux.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h29.



Figure 8. Une planche de la bande dessinée *Max und Moritz* dessinée en Allemagne par *Wilhelm Busch*¹⁸.

I.2.1.1. La période entre 1896 1929 : *Yellow Kid* et autres

Aux Etats-Unis, l'intérêt accordé à ce nouveau genre était similaire à celui connu en Europe. Les remarquables et puissants quotidiens ont lancé une large opération de licenciement des dessinateurs employés par les hebdomadaires. *Les strips*¹⁹ sont en effet un prétexte d'une grande importance dans la guerre menée par exemple par le *New York World* et l'*Evening Journal*. En 1896 le *New York World* a publié la série de Richard Felton Outcault : "*At the circus in hogan's Alley*", cette série a été très vite rebaptisée "*Yellow Kid*" « figure 9 ». C'est la première véritable *bande dessinée*²⁰ où nous pouvons observer la présence de la technique de découpage des images et l'apparition des bulles de dialogue.

¹⁸ <http://www.saint-gery.com/images/lascaux.jpg> / Le 30.03.2011 à 06h33.

¹⁹ *Les strips* : Fractions de page sous forme de bandes de quelques images.

²⁰ <http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#the yellow kid#the yellow kid/> / Le 01.04.2011 à 09h11.



Figure 9. Une bande de *Yellow Kid* de Richard Felton Outcault²¹.

Une année après, d'autres titres tels que "*The Katzenjammers Kids*", en français *Pim, Pam, Poum* de Rudolf Dirks vont surgir. En contre partie et au début du siècle, la presse illustrée, surtout enfantine, en France se développe rapidement. Cette presse se voit orientée soit vers un lectorat plus bourgeois, soit vers un public populaire. Nous pouvons prendre entre autres quelques titres comme *Le petit français illustré* qui a publié en 1890 *La famille Fenouillard* de Georges Colomb « figure 10 », il y a aussi *l'Illustré*²² et *l'Epatant*. Par contre, nous pouvons constater que d'autres journaux comme *la semaine de Suzette* ou *l'Echo de Noël*, ont connu une certaine résistance à l'égard de cette nouvelle forme de narration qui utilise les bulles, et ont préféré en dépit de cette technique, de garder encore les récits illustrés, c'est-à-dire des récits légendés sans bulles.

Figure 10. *La famille Fenouillard* de Georges Colomb en 1890²³.



²¹ <http://atil.ovh.org/noosphere/yk1.gif/> Le 30.03.2011 à 06h37.

²² Hebdomadaire pour enfant : *Le Petit Français illustré*, à partir de 1889.

²³ <http://www.etab.ac-caen.fr/sevigne/peda/com/c0203/kd2/pimpampoum.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h 41.

I.2.1.1.1. Bécassine et ses cousins en 1905

La semaine de Suzette offre à ses petites lectrices de bonne famille en 1905 les aventures d'une servante bretonne au grand cœur « figure 11 » : Annaïck Labornez, née à Clocher-les-bécasses, d'où elle tire le pseudonyme sous lequel tout le monde la connaît : *Bécassine*²⁴. Immédiatement après, ce personnage connaît un grand succès. En effet, sous la plume de plusieurs auteurs dont les premiers : Maurice Languereau et Joseph Porphyre Pinchon, le personnage de Bécassine commence à tisser des sentiments de passion et d'admiration avec un public qui prend, de plus en plus, de l'ampleur. Bécassine fera connaître son enfance en relatant ses premières maladresses, son arrivée à Paris et la première guerre mondiale.



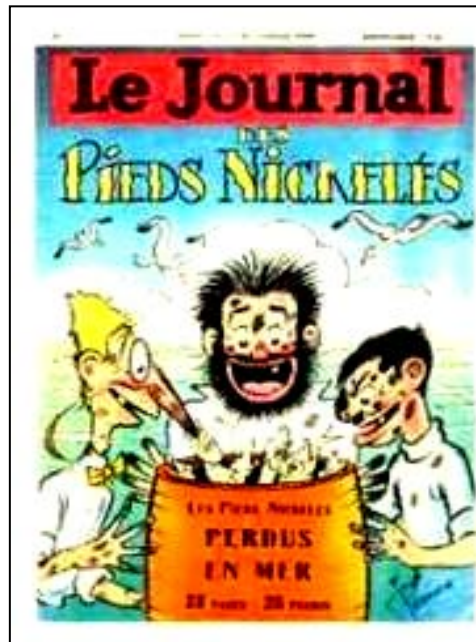
Figure 11. La bande dessinée *Bécassine* en 1905²⁵.

Dans un genre singulier, délibérément populaire, *l'Epatant* publie en 1908 les mésaventures d'un trio de petits malicieux, les *Pieds Nickelés* « figure 12 ». Cette expression, conçue par Tristan Bernard, désigne des hommes paresseux et peu portés sur le travail. *Croquignol*, *Filochard* et *Ribouldingue*, qui sont les trois principaux personnages de cette histoire, ne conçoivent pas de vivre autrement que par la débrouille. A cet effet, nous pouvons faire observer que plusieurs auteurs sont parvenus à leur donner vie comme Louis Forton de 1908 à 1934 ; et jusqu'aux années 1990, un nombre fort considérable d'éditeurs les ont publiés, et ils continuent aujourd'hui encore leurs radieuses astuces.

²⁴ [http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#Bécassine#Bécassine/](http://www.fraphael.free.fr/histoire%20BD.htm#B%C3%A9cassine#B%C3%A9cassine/) Le 01.04.2011 à 09h17.

²⁵ <http://collectionneuramateurl.fr/wp-content/uploads/2011/04/BON1.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h45.

Figure 12. La bande dessinée
Les Pieds Nickelés en 1908²⁶.



I.2.1.1.2. Essor des supports et succès financier entre 1910 et 1925

Sous ce titre, nous pouvons exposer deux types de revues qui prenaient l'élan de leur époque : des revues dites spécialisées en bandes dessinées et d'autres, spécialisées dans d'autres domaines et font quand même appel aux bandes dessinées. Ces revues se développent notamment aux U.S.A., en France, en Grande-Bretagne, en Italie, etc. Les Américains découvrent en effet, la machine à sous conséquente que peuvent charrier les bandes dessinées, non seulement en termes de vente des journaux mais aussi des produits qui en résultent, ainsi que des dessins animés.

Pendant cette période, les séries américaines, sont dépeintes d'un caractère humoristique, d'où d'ailleurs le nom de *comics* qu'elles conserveront par la suite jusqu'à nos jours. Citons, à titre d'exemple, "*Bringing up Father*" en français *La famille Illico* de G. Mc Manus « figure 13 », ou "*Little orphan Annie*"²⁷ de Harolde Gray « figure 14 » ; il convient de souligner qu'en somme, ces séries sont souvent destinées aux adultes.

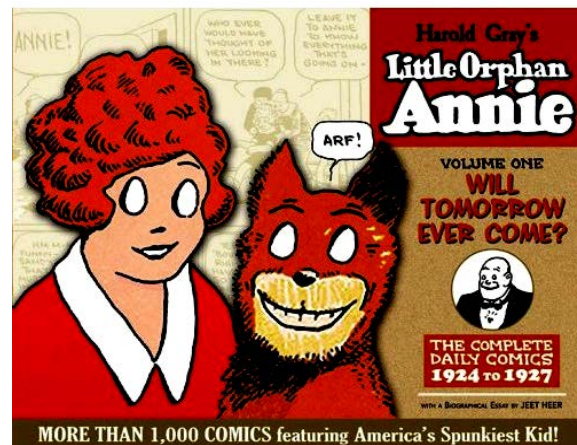
²⁶ http://www.gensheureux.be/site/wp-content/uploads/pieds_nickeles.jpg/ Le 30.03.2011 à 06h50.

²⁷ [http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#Essor#Essor/](http://www.fraphael.free.fr/histoire%20BD.htm#Essor#Essor/) Le 01/04/2011 à 09h27.



Figure 13. La bande dessinée
La famille Illico de G. Mc Manus²⁸.

Figure 14. La bande dessinée
Little orphan Annie
de Harolde Gray²⁹.



En revanche, les séries qui prennent la tête en Europe, s'adressent le plus souvent à un public enfantin. En France particulièrement, *Le petit illustré* publie en 1924 *Bibi Fricotin* de Louis Forton « figure 15 ». Une année plus tard, les bandes dessinées ont connu un fléchissement très marquant : *Zig et Puce* d'Alain Saint-Ogan publié dans le *Dimanche illustré* « figure 16 », est la première série française à systématiser enfin l'usage des bulles.

²⁸ <http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/438/181/438181370.jpg/> Le 30.03.2011 à 06h59.

²⁹ <http://www.kenpiercebooks.com/images/loacomplete1.jpg/> Le 30.03.2011 à 07h04.

Figure 15. Une planche de
Bibi Fricotin
de Louis Forton en 1924³⁰.



Figure 16. La bande dessinée
Zig et Puce d'Alain Saint-Ogan³¹.

I.2.1.1.3. L'apogée du "comic strip" américain entre 1929 et 1934

Apparue sous écran en 1927, la souris la plus célèbre du monde va devenir en 1930 un personnage de bandes dessinées. En 1934, en France par exemple, *Mickey Mouse* possède même son propre journal « figure 17 ». Les éditeurs américains

³⁰ http://www.zonelivre.fr/bd/Planches/bibifricotin_04082002.jpg/ Le 30.03.2011 à 07h09.

³¹ <http://memoire2silence.files.wordpress.com/2008/01/zigpuce.jpg?w=144&h=195/> Le 30.03.2011 à 07h12.

commencent à s'éloigner au cours des années 1920 du genre humoristique, quoi que ce dernier conserve en quelques sortes ses lettres de noblesses ; avec, à titre illustratif, la naissance en 1929 de *Popeye* « figure 18 ». D'après les éditeurs de cette époque, c'est l'année des hommes forts, car en même temps apparaît *Tarzan* « figure 19 » qui relève d'un genre très différent. A noter que la plupart des productions vont faire appel au récit d'aventure et au dessin réaliste : c'est une période marquée par des héros de science-fiction : *Flash Gordon* « figure 20 », des grands détectives : *Buck Rogers*, *Dick Tracy* « figure 21 » et des magiciens tels *Mandrake*. « figure 22 »

Figure 17. La bande dessinée *Mickey Mouse* en 1934³².

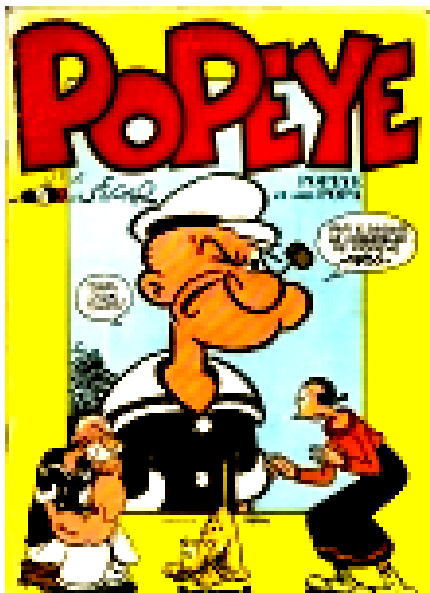
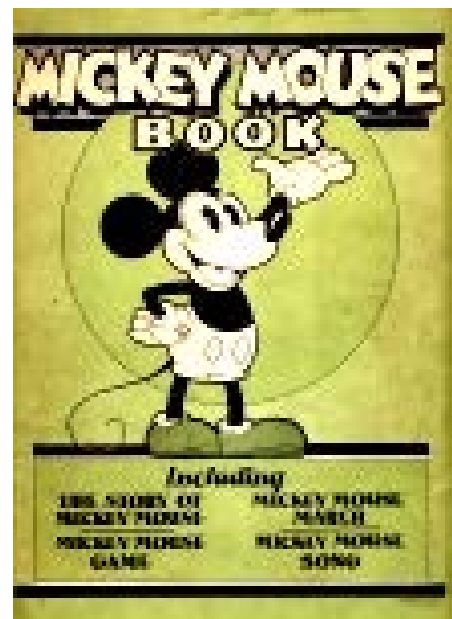


Figure 18. La bande dessinée *Popeye* en 1929³³.

³² <http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/502/126/502126545.jpg/> Le 30.03.2011 à 07h16.

³³ <http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/577/957/577957371.jpg/> Le 30.03.2011 à 07h20.

Figure 19. La bande dessinée *Tarzan*³⁴.

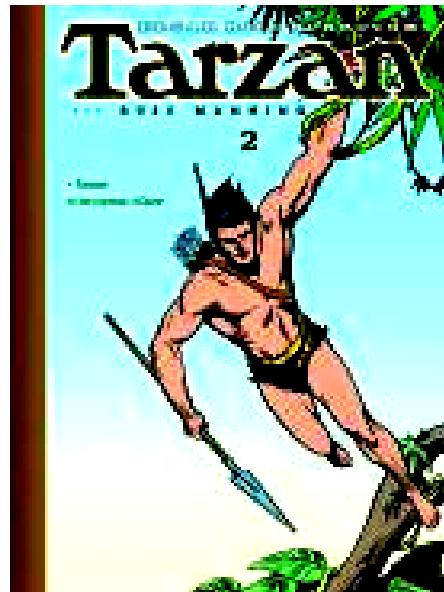


Figure 20. La bande dessinée *Flash Gordon*³⁵.

Figure 21. La bande dessinée *Dick Tracy*³⁶.



³⁴ <http://www.bd-sanctuary.com/couvertures/tarzan-manning-bd-volume-2-simple-20138.jpg/> Le 30.03.2011 à 07h24.

³⁵ http://www.dinosoria.com/tragedie/bd_flash_gordon.jpg/ Le 30.03.2011 à 07h29.

³⁶ <http://www.mikiji.fr/assets/images/dick-tracy.jpg/> Le 30.03.2011 à 07h35.

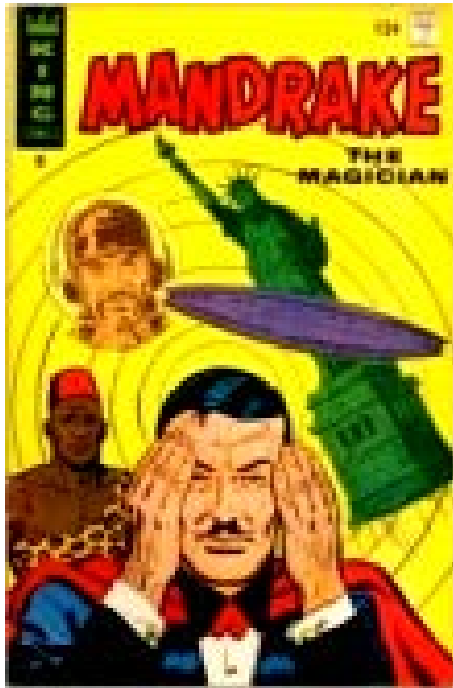


Figure 22. La bande dessinée *Mandrake*³⁷.

Dans un article que Frank Andria et Arnaud de La Croix citent dans leur ouvrage *Pour lire la bande dessinée*, nous pouvons lire :

« Si la France, pays d'une forte culture écrite, laisse la bande dessinée – sous-culture 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 »³⁸.

Autrement dit, la bande dessinée américaine va être étudiée et appréciée par toutes les catégories sociales, peu importe donc leurs origines ou leurs niveaux intellectuels car nous pouvons faire constater que c'est l'image représentant le langage qui va les réunir tous.

³⁷ <http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/759/239/759239963.jpg/> Le 30.03.2011 à 07h39.

³⁸ De la Croix, A. & Andriat, F. (1979). *Pour lire la bande dessinée*. Bruxelles : Casterman.

La grande crise connue au début des années 1930 va marquer les esprits. Une charmante jeune femme apparaît en 1934³⁹ ; cette jeune femme appelée *Betty Boop* « figure 23 » n'aura de cesse de remonter le moral des troupes. Toujours en 1934, un évènement majeur se produit : jusque-là, les bandes dessinées avaient des formes très diverses et étaient imprimées sous des formats rarement pratiques ; un homme d'affaire donc appelé Max Gaines, conçoit l'idée de normaliser l'agencement et l'architecture des images afin de créer de véritables albums : des "*comic books*". Imprimés en couleurs et vendus en kiosque "*comic books*" ou "*famous funnies*", « figure 24 » vont connaître un succès immédiat : le lecteur en effet, défaisait son supplément dominical de 8 pages, le pliait deux fois en deux pour obtenir un petit carnet facile à manier, et y ajoutait une couverture en papier glacé.

Figure 23. La bande dessinée *Betty Boop* en 1934⁴⁰.



Figure 24. La bande dessinée *Famous Funnies*⁴¹.



³⁹ [http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#AgeOr#AgeOr/](http://www.fraphael.free.fr/histoire%20BD.htm#AgeOr#AgeOr/) Le 02.04.2011 à 23h37.

⁴⁰ http://www.touslesprix.com/ph_tar/1/3/9/0/13902489.jpg/ Le 30.03.2011 à 07h44.

⁴¹ http://transatlantica.revues.org/docannexe/file/4989/famous_funnies-small250.jpg/ Le 30.03.2011 à 07h50.

I.2.1.1.4. L'ère des super-héros entre 1935 et 1939

Juste après la crise, les américains reniflaient un grand besoin de rêver alors que l'accalmie économique revenait. *Phantom* « figure 25 », considéré comme le voleur justicier, va débiter en 1936 et suivi bientôt par *Prince Valiant*. Mais avec l'arrivée de la seconde guerre mondiale, ce sont *les héros sauveurs*⁴² du monde qui vont s'envoler : *Superman* « figure 26 » et *Batman* « figure 27 » ; le premier est publié par *Action Comics* en 1938 tandis que le second, reconnu comme étant le premier à retenir un thème unique, est apparu dans un *comic book*. Nous pouvons aussi citer *Detective Comics* édité par *DC Comics* et qui ressemble dans sa thématique aux deux précédents. Alors que *Captain Marvel* « figure 28 » et *Wonder Woman* « figure 29 », tenus pour des patriotes invincibles, vont passionner les foules de lecteurs qui, de plus en plus nombreux, vont se précipiter en kiosque pour suivre leurs aventures.

Figure 25. La bande dessinée *Phantom* en 1936⁴³.

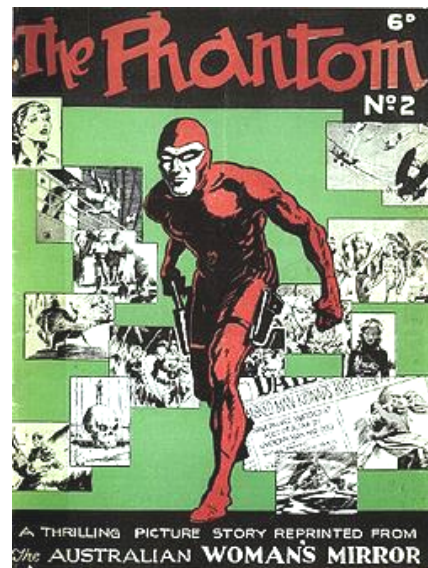
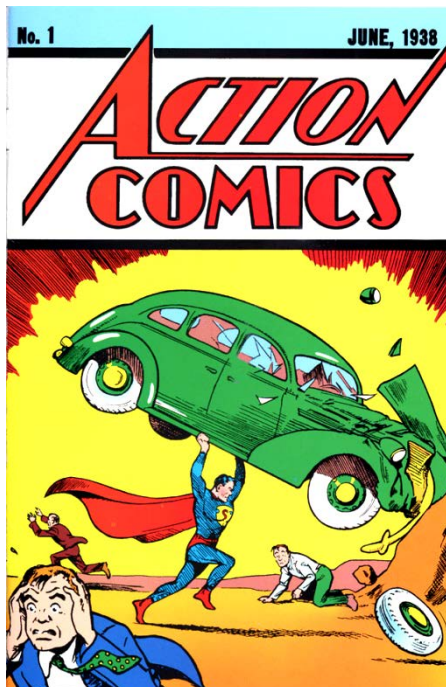


Figure 26. La bande dessinée *Superman* en 1938⁴⁴.



⁴² [http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#SuerHeros#SuperHeros/](http://www.fraphael.free.fr/histoire%20BD.htm#SuerHeros#SuperHeros/) Le 02.04.2011 à 23h44.

⁴³ http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3a/The_Phantom,_Australian_Woman%27s_Mirror_2.jpg/250px-The_Phantom,_Australian_Woman%27s_Mirror_2.jpg Le 30.03.2011 à 07h53.

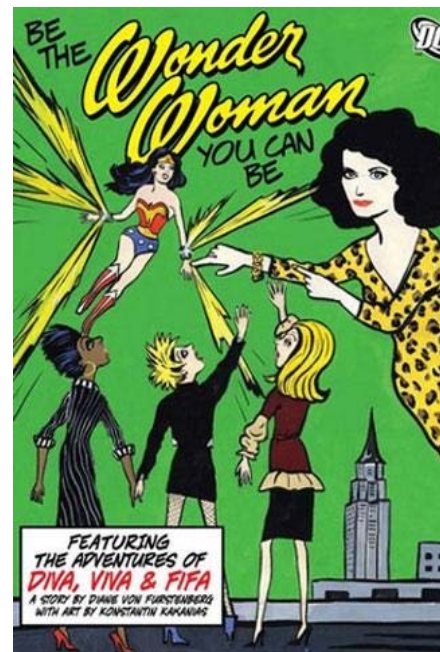
⁴⁴ <http://blog.lefigaro.fr/bd/nlc002250-v61.jpg/> Le 30.03.2011 à 08h01.

Figure 27. La bande dessinée *Batman* en 1938⁴⁵.



Figure 28. La bande dessinée *Captain Marvel*⁴⁶.

Figure 29. La bande dessinée *Wonder Woman*⁴⁷.



⁴⁵ http://auth.syfyuniversal.fr/sites/default/files/sites/syfyuniversal.fr/20/Img%206_DC%2027%20Batman_0.jpg/ Le 30.03.2011 à 07h58.

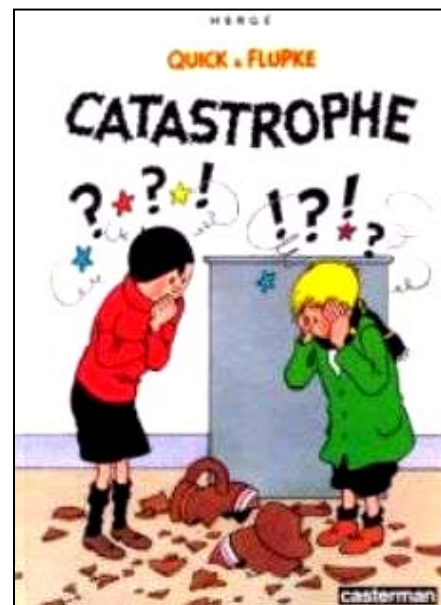
⁴⁶ <http://www.interet-general.info/IMG/Captain-Marvel-Junior-2.jpg/> Le 30.03.2011 à 08h06.

⁴⁷ http://www.vogue.fr/uploads/images/thumbs/200847/081119_test_la_bd_wonder_woman_par_diane_von_fu_aspx62132pagemainimageref_jpg_2402104_north_320x480.jpg/ Le 30.03.2011 à 08h11.

I.2.1.1.5. Les aventures d'un petit reporter en 1929

Faisant face à cette large manœuvre de publication connue par les bandes dessinées aux U.S.A, et sous l'effet de la concurrence de *Mickey* et de nombreux autres titres, la presse française se voyait contrainte de réaliser son progrès et de se moderniser. De nouvelles séries vont donc apparaître et les phylactères sont, bien sûr, de mise. La bande dessinée francophone va connaître une révolution radicale avec, notamment, l'entrée en lice des Belges notamment du jeune célèbre Georges Remri sous le pseudo d'Hergé. Il convient aussi de faire signaler qu'en 1930, Hergé a donné le jour à deux petits gamins marqués par un caractère narquois : *Quick* et *Flupke* « figure 30 ».

Figure 30. La bande dessinée *Quick et Flupke* de Hergé en 1930⁴⁸.



Mais si nous nous fixons sur l'une des figures emblématiques du 9^{ème} art : *Tintin*⁴⁹, nous constatons que l'abbé Wallez qui, à l'époque directeur du journal le XX^{ème} siècle, a créé le supplément hebdomadaire destiné à la jeunesse. Il en fait part à l'un de ses employés, Hergé, pour s'occuper de la rédaction en lui sollicitant de réaliser une histoire adaptant un livre anti-communiste. Hergé accepte et décide de récupérer un personnage déjà repris qu'il avait dessiné auparavant en boy-scout. Tirant son immense succès de sa modeste simplicité, ce personnage se décrit par un rond pour la tête, un petit nez, deux points pour les yeux « figure 31 ». Par la suite, il

⁴⁸ http://baetlanguedoc.blog50.com/images/medium_Quick_et_Flupke.jpg/ Le 30.03.2011 à 08h17.

⁴⁹ <http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#Tintin#Tintin/> Le 02.04.2011 à 23h57.

va devenir l'un des grands reporters (par admiration pour un reporter réel) et Hergé conçoit l'idée de lui associer un fox-terrier appelé *Milou*.

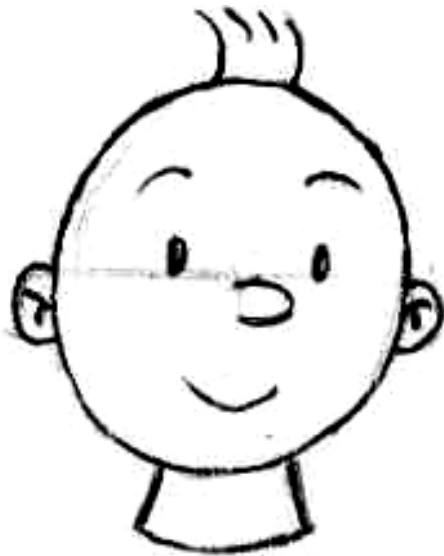


Figure 31. Le personnage de *Tintin* dessiné par Hergé⁵⁰.

Si nous pénétrons la série *Tintin* en profondeur, nous allons dire que même si Hergé essaye de nettoyer les plus grosses invraisemblances du livre qu'il adapte dans *Tintin au pays des soviets* « figure 32 », cette première œuvre demeure un enchaînement de planches qui sont basées sur une histoire simpliste plutôt qu'une authentique aventure comme celles qui vont suivre. Le succès de *Tintin* se retrouve, par ailleurs, renforcé par le *coup médiatique* du XX^{ème} siècle qui organise le retour victorieux de *Tintin* à Bruxelles le 22 juillet 1931, en faisant porter le reporter, joué par un jeune garçon, par la foule.

Très satisfait des exploits de son employé, l'abbé Wallez demande à Hergé de prolonger les aventures de *Tintin* en réalisant une histoire en Afrique. Notons que cette histoire va relater les mérites et les œuvres des missionnaires. Même si cette histoire reste bien dans l'air du temps, nous pouvons notablement apprécier le graphisme ainsi que la maîtrise du scénario qui étaient sans doute bien meilleurs dans *Tintin au Congo* « figure 33 ». Hergé affine par la suite sa méthode, elle

⁵⁰ http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/apprendr/dessine/tetesrondes/becatintin.jpg/ Le 30.03.2011 à 08h22.

devient, en effet, basée sur une documentation plus rigoureuse, ce qui lui a permis de développer son style et d'offrir à son large public admirateur une bande dessinée se caractérisant par un message humaniste, propre.

Figure 32. La bande dessinée
Tintin au pays des soviets
le 10 janvier 1929⁵¹.

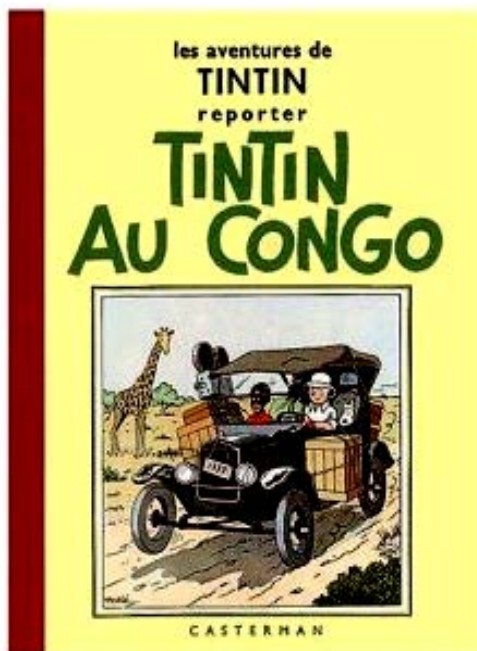
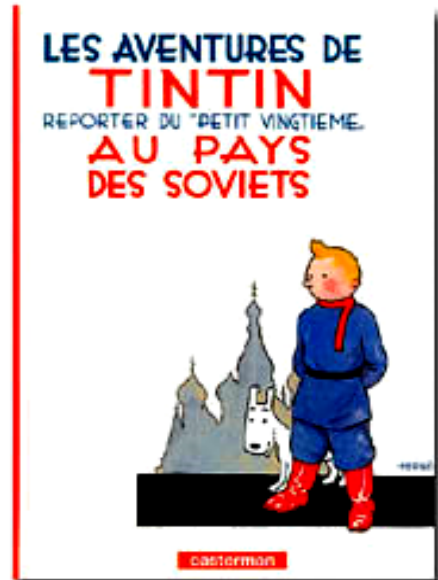


Figure 33. La bande dessinée
Tintin au Congo
le 09 juillet 1931⁵².

Plus connus sous le nom de *Dupond* et *Dupont* « figure 34 », les policiers X-33 et X-33 *bis* vont apparaître dans la 4^{ème} série de *Tintin : Les cigares du Pharaons* ainsi qu'un personnage marqué par un caractère de cruauté appelé *Rastapopoulos*. Alors que dans la 6^{ème} série de *Tintin*, c'est plutôt le général *Alcazar* qui va rejoindre

⁵¹ http://www.slavika.com/catalog/images/bd_tintin_soviets.jpg/ Le 30.03.2011 à 08h28.

⁵² <http://mobile.agoravox.fr/local/cache-vignettes/L300xH300/tintin-congo-e6396.jpg/> Le 30.03.2011 à 08h33.

le monde Tintinophile, suivi directement de *Bianca Castafiore* dans le 8^{ème} album. Enfin, c'est le trio composé par *Tintin* lui-même qui va naître au début des années 1940, ce trio comportant *Archibald Haddock* et *Tryphon Tournesol* « figure 35 », va relancer un autre goût dans les aventures de *Tintin* au près de ses lecteurs. D'ailleurs, la forte personnalité du troisième personnage (*Tournesol*) va connaître une célébrité sans limite, la confrontant parfois même avec la vedette de la série *Tintin*.



Figure 34. *Dupond et Dupont* dans *Tintin : Les cigares du Pharaons*⁵³.

Figure 35. *Tryphon Tournesol* dans *Tintin*⁵⁴.



En somme, nous pouvons dire que jusqu'au dernier album de *Tintin : Tintin et les Picaros* réalisé en 1975 « figure.36 », cette série, malgré la mort d'Hergé en 1983, a joué un rôle doublement bénéfique dans l'histoire de la bande dessinée.

⁵³ http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/art/herge/tintin.gif/ Le 30.03.2011 à 08h37.

⁵⁴ http://lh3.ggpht.com/_D9yO7ju4BLQ/S51I3us34OI/AAAAAAAAAH8A/0a6E5DoT3BY/DSCN0562.JPG/ Le 30.03.2011 à 08h44.

Premièrement et sur le plan technique, Hergé a contribué largement par la richesse des thématiques abordées et la stabilité de son style, à faire accélérer le développement et l'épanouissement de la bande dessinée en tant qu'Art. Deuxièmement, le personnage de *Tintin* est devenu une légende, car son inventeur lui a fait parcourir le globe entier, combattre et lutter contre des trafiquants et des dictateurs, exalter l'amitié et la protection des populations locales et surtout, pénétrer aimablement dans tous les foyers ; ceci a permis évidemment à la bande dessinée de convier et de recueillir un nombre de lecteurs de plus en plus important.

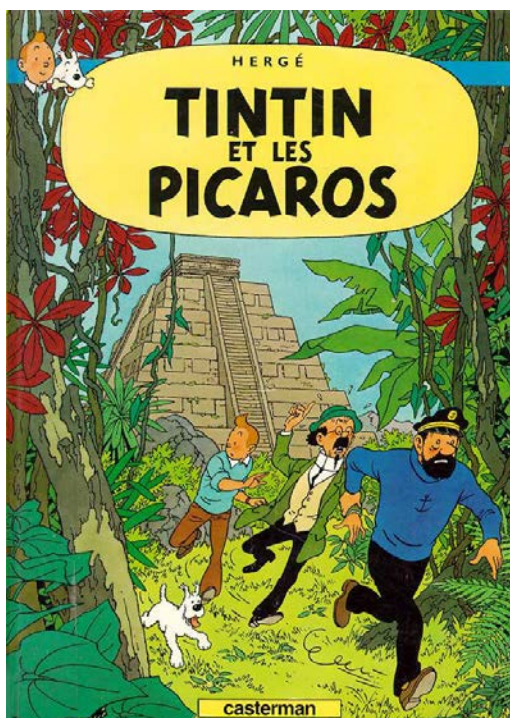


Figure 36. La bande dessinée *Tintin et les Picaros* réalisée en 1975⁵⁵.

I.2.1.2. De l'après-guerre jusqu'en 1990, les U.S.A. face à l'école franco-belge

Après la guerre⁵⁶, l'intérêt que prêtaient les Américains aux super-héros est en baisse pour ne pas dire qu'il est tout à fait réduit. Les réalisateurs de bandes dessinées préfèrent, par contre, recourir à des séries au ton satirique comme *Snoopy* « figure 37 ». Mais nous pouvons constater qu'un certain retour se ressent au début des années 1960 ; il y a quelques essais, au fait, d'exploiter les héros légendaires une

⁵⁵ <http://users.skynet.be/tintinpassion/LIVRES/Livres-images/Vignette-23.jpg/> Le 30.03.2011 à 08h49.

⁵⁶ <http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#ApresGuerre#ApresGuerre/> Le 03/04/2011 à 00h09.

deuxième fois, sauf que l'esprit n'y est plus. Le seul peut être *Spiderman* « figure 38 », créé à cette époque, qui va renouer avec un triomphe mérité. Et même quelquefois, les super-pouvoirs de *Spiderman*, loin de le rendre tout puissant et imbattable, le fragilisent souvent. Tous comme lui d'ailleurs, et considérés comme étant des héros dont le destin est émouvant voire même dramatique, les 4 *fantastiques* « figure 39 » subissent parfois leurs propres pouvoirs. Néanmoins, il convient de souligner que la bande dessinée américaine va toucher progressivement un public plus large par le biais de la télévision et du cinéma.

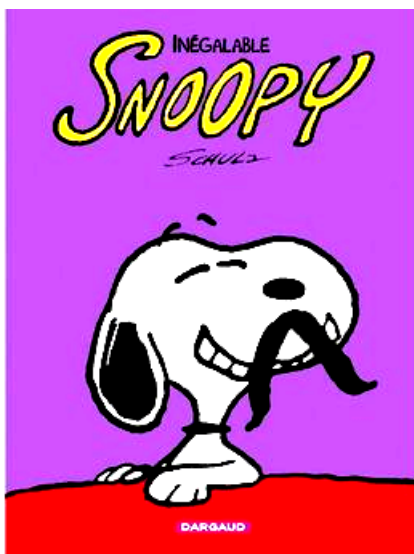


Figure 37. La bande dessinée *Snoopy*⁵⁷.



Figure 38. La bande dessinée *Spiderman*⁵⁸.

⁵⁷ http://csimg.webmarchand.com/process_image.php?req=FR/290254401577/T/340x340/C/FFFFFF/url/snoopy-tome-5-inacgalable.jpg / Le 30.03.2011 à 08h53.

⁵⁸ http://www.kazeo.com/sites/fr/photos/293/Spider-Man-heros-de-comics_2933721-L.jpg / Le 30.03. 2011 à 08h53.



Figure 39. La bande
*Les 4 fantastiques*⁵⁹.

Contrairement au contexte de l'après-guerre ressenti aux U.S.A., en Europe, c'est presque un enthousiasme énergique qui va dépeindre les bandes dessinées. Il faut dire que dans les années 1930, la multiplicité de la presse et la diversification des supports, en Grande-Bretagne surtout mais aussi dans les autres pays, vont bien préparer le terrain. Vers la fin des années 1940, les Italiens sont spécifiquement inventifs ; nous pouvons citer à titre d'exemple Hugo Pratt, futur créateur de *Corto Maltese* « figure 40 ». Alors qu'en Belgique et en France, la parution de certaines revues va bouleverser le panorama du 9^{ème} art, et va permettre de lancer un nombre très impressionnant d'auteurs de bandes dessinées, devenus aujourd'hui incontournables.

Figure 40. Une
planche de la
bande dessinée
Corto Maltese
Réalisée par
Hugo Pratt⁶⁰.



(c) Pratt / Ed. Casterman

⁵⁹ http://www.scifi-universe.com/upload/medias/bd/f4_integrale_1966.jpg/ Le 30.03.2011 à 09h00.

⁶⁰ http://membres.multimania.fr/bdaucdi/planches_series/corto_maltese.jpg/ Le 30.03.2011 à 09h07.

I.2.1.2.1. Le Journal de SPIROU (Gaston, Lucky Luke et tant d'autres).

En 1938, l'éditeur belge de presse familiale *Dupuis* lance le journal *Spirou*⁶¹. Le héros dessiné par Rob-Vel « figure 41 » dans cet hebdomadaire est accompagné par *Tif et Tondu* de F. Dineur « figure 42 », et par les "comics *Dick Tracy*" « figure 43 ». Mais dans l'après-guerre, c'est plutôt André Franquin qui va assurer le dessin de *Spirou*. La maison *Dupuis* va donc bouillonner de talents : Franquin crée aussi une sorte de tigre de compagnie aux fausses allures de peluche, le *Marsupilami*, et un irrésistible et indémodable petit garçon qui sème la panique dans la rédaction du journal : *Gaston Lagaffe* « figure 44 ». Jijé, futur père de *Jerry Spring*, écrit également *Blondin et Cirage* avec Hubinon, père de *Buck Danny*. Citons aussi Peyo, Johann et Pirlouit avec *Les schtroumpfs*, Maurice Tilleux avec *Gil Jourdan* et, parmi les scénaristes, les futurs fondateurs de *Pilote*, Jean Michel Charlier et René Goscinny.



Figure 41. La bande dessinée *Le journal de Spirou*⁶².



Figure 42. Une case de *Tif et Tondu* de Fernand Dineur⁶³.



⁶¹ http://www.fraphael.free.fr/histoire_BD.htm#JournalSpirou#JournalSpirou/ Le 03.04.2011 à 00h24.

⁶² <http://www.linternaute.com/livre/bd-manga/photo/spirou-celebre-ses-70-ans/image/spirou-301360.jpg/> Le 31.03.2011 à 14h10.

⁶³ http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/d/d8/Tif_and_Tondu_by_Fernand_Dineur.jpg/ Le 31.03.2011 à 14h14.

Figure 43. La bande dessinée *Dick Tracy*⁶⁴.Figure 44. Deux cases de *Gaston Lagaffe* de Franquin⁶⁵.

I.2.1.2.2. Tintin, le journal des aventuriers

En 1946, un résistant belge appelé Raymond Leblanc s'associe avec Hergé pour publier le journal de *Tintin*⁶⁶. En premier lieu, le journal de *Tintin* est publié au cours de la même année (1946) en Belgique par les éditions Le Lombard ; puis, deux ans plus tard, sa publication saute en France, assurée par la maison d'édition Dargaud. Un groupe se composant d'artistes talentueux va donc se former, dans l'équipe de créateurs, nous pouvons retrouver de célèbres noms tels que : Edgar Pierre Jacobs avec *Blake et Mortimer* « figure 45 », Jacques Martin avec *Alix*

⁶⁴ <http://judoinfo.com/images/comics/DickTracy.jpg/> Le 31.03.2011 à 14h19.

⁶⁵ <http://www.tintinabuller.com/Files/22896/Img/09/tirage-de-tete-Gaston-vo-fac-simile-t8.jpg/> Le 31.03.2011 à 14h25.

⁶⁶ <http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#JournalTintin#JournalTintin/> Le 03/04/2011 à 00h30.

« figure 46 », Michel Régnier dit Greg avec *Achille Talon* « figure 47 », Jean Graton avec *Michel Vaillant* « figure 48 » Tibet avec *Ric Hochet* « figure 49 », Jean Roba avec *Boule et Bill* « figure 50 », Bob de Moor, Raymond Macherot et bien d'autres.



Figure 45. *Blake et Mortimer* d' Edgar Pierre Jacobs⁶⁷.



Figure 46. *Alix* de Jacques Martin⁶⁸.



Figure 47. *Achille Talon* de Michel Régnier, dit Greg⁶⁹.

⁶⁷ http://images.arcadja.com/jacobs_edgar_pierre-blake_et_mortimer~300~10639_20101016_9520_234.jpg/ Le 31.03.2011 à 14h30.

⁶⁸ http://www.copiedouble.com/files/u2/bd_alix.jpg/ Le 31.03.2011 à 14h33.

⁶⁹ http://static.ulike.net/img/01_Achille_Talon.jpg/ Le 31.03.2011 à 14h39.

Figure 48. Une planche de *Michel Vaillant* de Jean Graton⁷⁰.

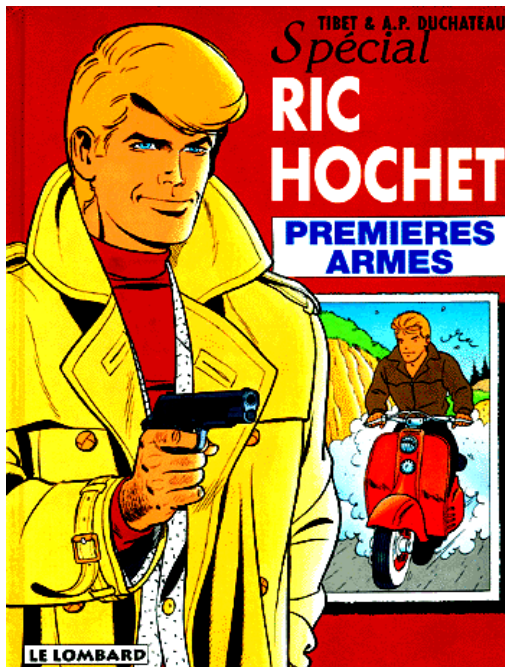


Figure 49. *Ric Hochet* de Tibet⁷¹.

Figure 50. Une case de *Boule et Bill* de Jean Roba⁷².



⁷⁰ <http://www.bdzone.com/images/tout/9782870980644p1.jpeg/> Le 31.03.2011 à 14h44.

⁷¹ <http://www.decitre.fr/gi/68/9782803612468FS.gif/> Le 31.03.2011 à 14h50.

⁷² <http://revel.unice.fr/symposia/cidit/docannexe/image/464/img-6.jpg/> Le 31.03.2011 à 14h54.

I.2.1.2.3. Le petit gaulois à l'esprit vif

En 1959, le trio mythique : Albert Uderzo, René Goscinny et Jean-Michel Charlier décident de lancer une revue qui va connaître un succès immédiat : *Pilote* (*Matin, quel journal !*) « figure 51 ». Cette revue en effet, va clouer en quelque sorte sur place le petit monde de l'édition, mais ceci ne l'empêchera pas de frôler la faillite. Elle est sauvée par la suite par un éditeur appelé Georges Dargaud.

Aussi, nous devons ne pas oublier de noter qu'au fil des pages de *Pilote*, vont grandir *Tanguy et Laverdure* « figure 52 » de Jean-Michel Charlier et Albert Uderzo, *Barbe-Rouge* « figure 53 » de Charlier et Hubinon, puis le *Grand Duduche* de Cabu « figure 54 », *Blueberry* de Jean-Michel Charlier « figure 55 » et Jean Giraud, *Achille Talon* « figure 56 » – où tous les collaborateurs réels de la revue deviennent des personnages – de Greg, *Philemon* de Fred, *Valérian* de Mezieres et Christin, *Les dingodossiers* et *Les rubriques-à-brac* de Marcel Gotlieb dit Gotlib, ainsi que la reprise de deux séries déjà existantes : Morris réécrit *Lucky Luke* « figure 57 » et *Tabary Iznogoud*.



Figure 51. La revue *Pilote* d'Albert Uderzo⁷³.

⁷³ <http://blog.lefigaro.fr/bd/pilote%20n%C2%B01.jpg/> Le 31.03.2011 à 15h01.



Figure 52. *Tanguy et Laverdure* de Jean-Michel Charlier⁷⁴.

Figure 53. Une case de *Barbe-Rouge*⁷⁵.

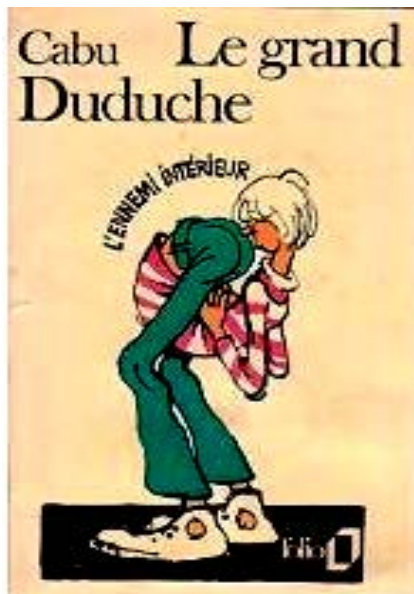


Figure 54. *Le grand Duduche* de Cabu⁷⁶.

⁷⁴ <http://www.librairiegosciny.com/IMG/arton2691.jpg?1270662526/> Le 31.03.2011 à 15h08.

⁷⁵ <http://trefaucube.free.fr/IMG1/Barberouge.jpg/> Le 31.03.2011 à 15h12.

⁷⁶ <http://pochetroc.fr/images/cabu/le-grand-duduche/207037002X/XY240.jpg/> Le 31.03.2011 à 15h15.

Figure 55. *Blueberry* de Jean-Michel Charlier et Jean Giraud⁷⁷.

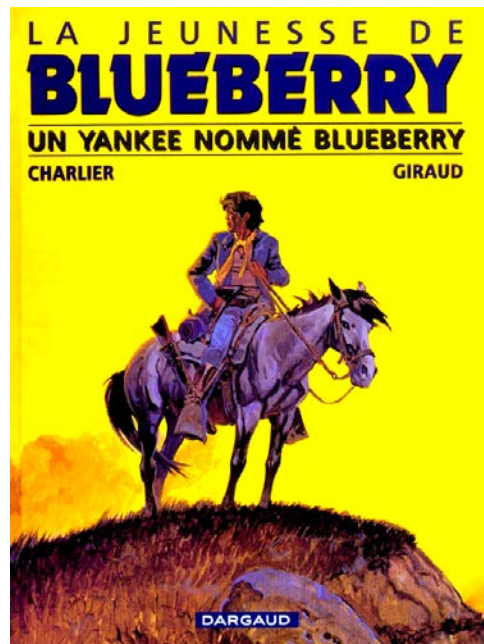


Figure 56. Une bande de *Achille Talon* de Greg⁷⁸.

Figure 57. *Lucky Luke*
de Morris⁷⁹.



⁷⁷ http://www.ombres-blanches.fr/Visuels/493/9782205050493_1_75.jpg/ Le 31.03.2011 à 15h20.

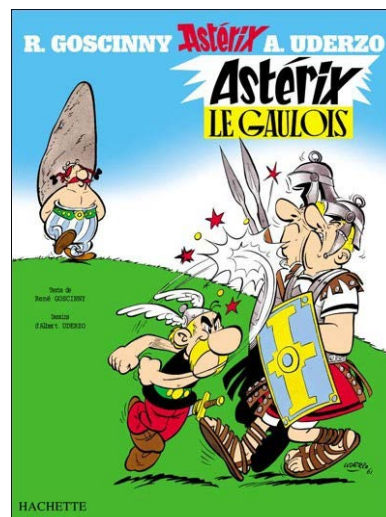
⁷⁸ <http://www.galerienapoleon.com/planches-comics-bd/greg-achile-talon-2.jpg/> Le 31.03.2011 à 15h24.

⁷⁹ <http://www.decitre.fr/gi/39/9782800114439FS.gif/> Le 31.03.2011 à 15h28.

Mais il convient de préciser que c'est à l'esprit rusé et au tempérament combatif de René Goscinny et Albert Uderzo que la bande dessinée française doit son plus gros succès avec : *Les aventures d'Astérix le Gaulois*⁸⁰ « figure 58 ». Les auteurs ont envisagé d'abord un personnage de la préhistoire ; puis ils se sont arrêtés plus récemment à l'époque de *Vercingétorix* où ils ont classé sous forme d'une liste tous les mots-noms qui se terminaient en "ix".

René Goscinny voulait que le prénom du personnage principal débute par la lettre initiale de l'alphabet, et a choisi *Astérix* ; cependant, Albert Uderzo, après avoir prévu de dessiner un vrai héros : beau, grand et musclé, opte pour un tout petit bonhomme couronné d'un casque ailé dont la position exprime le tempérament du propriétaire : ailes culbutées quand le personnage est abattu, ailes en 90 degrés quand il devient content et satisfait, droites et jointes quand il est triomphateur d'un combat, etc. Uderzo affuble ce personnage d'un inséparable compagnon appelé *Obélix* : juste un peu enveloppé, gentil et naïf tant qu'on ne l'énerve pas, toujours affamé préférant surtout le sanglier « figure 59 » grillé à la broche et doté d'une force surhumaine pour avoir exploré imprudemment la cuisine du druide quand il était tout petit. Nous pouvons aussi souligner la présence d'une bande de joyeux copains, autour de ces deux personnages, toujours prêts à se battre contre les Romains et à festoyer.

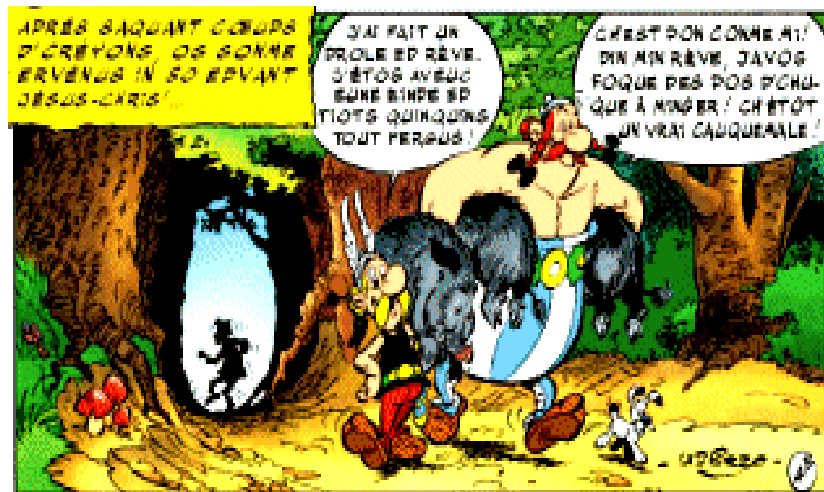
Figure 58. *Astérix le Gaulois* de R. Goscinny et A. Uderzo⁸¹.



⁸⁰ <http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#JournalPilote#JournalPilote/> Le 03/04/2011 à 00h42.

⁸¹ http://www.orphise.com/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/9/7/9782012101333_3.jpg/ Le 31.03.2011 à 15h31.

Figure 59. Case où
Obélix porte deux
sangliers dans
*Astérix le Gaulois*⁸².



Par contre, dans le camp des Romains, nous constatons qu'il n'y a pas un seul qui ne s'en tire à son avantage. Ils ont tous les noms en "us" à la fin, chose qui permet aussi d'utiliser pas mal de mots du vocabulaire. Mais il convient de faire remarquer que sur le plan historique, même si cette histoire se retrouve un peu malmenée par rapport à la réalité, ce petit village armoricain a pu résister encore et toujours à de nombreuses puissantes légions ! L'explication donnée par l'auteur demeure, bien sûr, relative au cadre humoristique de l'histoire : c'est grâce à la potion magique préparée par *Panoramix*. Notons encore que, loin de vouloir dominer ou conquérir des terrains, les Gaulois ne revendiquent en vérité que le fait d'avoir une vie tranquille dans leur village, mais jamais parvenus à tirer de vraies leçons de combats, les Romains mettent régulièrement au point de nouveaux pièges, pas toujours très loyaux, pour éliminer les résistants. En somme, la richesse qui découle au fil des épisodes de cette histoire, c'est d'inviter le lecteur à apprécier le vaste monde connu de l'empire romain qu'*Astérix* et *Obélix* partiront explorer.

Toujours par rapport au cadre historique, il faut dire que certains épisodes font référence aux travers de cette époque. Nous retrouvons à titre d'exemple : la course immobilière, l'économie libérale, le féminisme primaire, etc. mais il faut ajouter aussi que la plupart de ces épisodes sont parfaitement intemporels et

⁸² <http://www.asterix-en-picard.com/images/exlibris.gif/> Le 31.03.2011 à 15h36.

indémontables. Au premier degré, c'est l'humour qui se décline et plus finement en deuxième lecture. Nous pourrions penser que l'admiration des Français vient surtout de l'identification avec les personnages et des jeux de mots. Cette série enfin, a pu réaliser un chiffre considérablement révélateur : 280 millions d'albums se sont vendus dans le monde. Les grands de l'édition d'aujourd'hui tels que Dupuis, Le Lombard et Dargaud sont lancés, et les rentes dues aux séries les plus célèbres leur permettent de continuer à assurer le renouvellement de la bande dessinée.

I.2.1.2.4. L'âge adulte de 1970

Au début du siècle passé, les dessins dans les bandes dessinées françaises étaient globalement destinés aux enfants. Dans l'après-guerre par contre, ce sont les adolescents auxquels les bandes dessinées sont réservées. Désormais, c'est aux adultes que l'on s'adresse au cours des années 1970⁸³. Les créateurs vont se lâcher pour présenter de nouveaux styles et expérimenter de nouveaux personnages. Des séries donc incontournables mais étrangement inclassables font leur apparition : Enki Bilal et Jean Giraud vont réinventer la science-fiction avec *Moebius* « figure 60 », Tardi conçoit *Adèle Blanc-sec*, Forest réalise *Barbarella* puis *Hypocrite*, Pratt écrit *Corto Maltese* et le génie des alpages de *F'murr*, *Rahan* « figure 61 » est donné par Charet.

Figure 60. Une planche de *Moebius* de Jean Giraud et Enki Bilal⁸⁴.



⁸³ [http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#AgeAdulte#AgeAdulte/](http://www.fraphael.free.fr/histoire%20BD.htm#AgeAdulte#AgeAdulte/) Le 03/04/2011 à 00h55.

⁸⁴ <http://blog.lefigaro.fr/bd/mangouste.jpg/> Le 31.03.2011 à 15h39.

Figure 61. La bande dessinée
Rahan de Charet⁸⁵.



Mais soulignons tout de même que les plus jeunes restent encore gâtés, nous pouvons citer *Papyrus* « figure 62 » de Lucien de Gieter, *Sammy* de Barck et Raoul Cauvin et *Yoko Tsuno* de Roger Leloup. En parallèle, le conteur célèbre et talentueux Cosey nous offre les aventures de *Jonathan* « figure 63 », tandis que Van Hamme et Rosinski donnent naissance à *Thorgal*. Il nous semble aussi important de faire dire que, à travers tous ces noms et bien d'autres encore, des thèmes comme la contestation et la libération sexuelle vont être explicitement traduits à travers tous les medias ; prenons l'exemple de *Circus*, *L'écho des savanes*, *Charlie Hebdo*, etc.

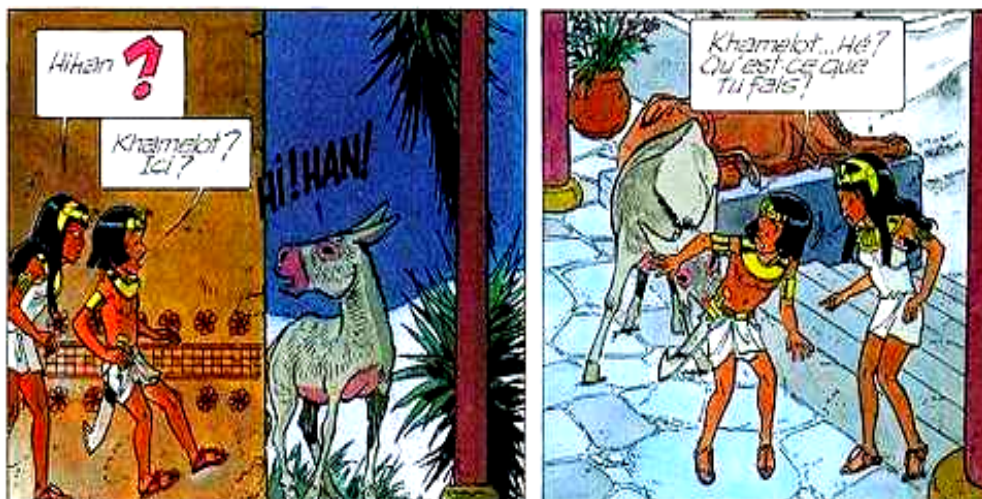


Figure 62. Une bande de *Papyrus* de Lucien De Gieter⁸⁶.

⁸⁵ <http://csimg.webmarchand.com/srv/FR/2902544045245/T/340x340/C/FFFFFF/url/rahan-tome-3-anni-versaire.jpg/> Le 31.03.2011 à 15h44.

⁸⁶ http://bdtheque.com/repupload/G/G_817_1.jpg/ Le 31.03.2011 à 15h49.

Figure 63. *Jonathan*
de *Cosey*⁸⁷.



I.2.1.2.5. L'ouverture de 1980

La diffusion de la bande dessinée se multiplie. En Europe par exemple, des artistes comme Bilal, Manara, Shuiten, etc. vont accéder au rang international. Alors qu'aux États-Unis, des créateurs géniaux vont imposer leur originalité : Alan Moore, Dave Gibbons et l'incontournable Maïus avec *Art Spiegelman* « figure 64 ».

Mais il faut reconnaître que le phénomène marquant de cette époque est bien l'explosion des mangas, qui s'engouffrent dans la brèche ouverte par *Akira*, et par les héros de dessins animés⁸⁸ : *Goldorak*, *Albator*, *Dragon Ball* et les *Chevaliers du zodiaque* qui ne sont à l'origine que des bandes dessinées. Ces titres et bien d'autres, vont largement séduire le public franco-belge, sachant que ce dernier, était rarement habitué à recevoir ce type d'écriture, mais soulignons quand même que ces bandes dessinées vont indéfectiblement marquer le style et la culture d'auteurs européens et américains. C'est donc à partir des années 1980, et grâce à ses succès en librairie, que la bande dessinée va atteindre un très large public. Nous pouvons citer : *XIII*, *les 7 vies de l'épervier*, *la quête de l'oiseau du temps*, *Titeuf* « figure 65 », etc. ce succès est immédiatement traduit dans le terrain par la création de deux grands centres spécialisés, à Angoulême et à Bruxelles.

⁸⁷ <http://www.actuabd.com/IMG/jpg/9782803624874cm1.jpg> Le 31.03.2011 à 15h55.

⁸⁸ [http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#1980#1980](http://www.fraphael.free.fr/histoire%20BD.htm#1980#1980) Le 03.04.2011 à 01h19.

Figure 64. Art Spiegelman de *Maus*⁸⁹.

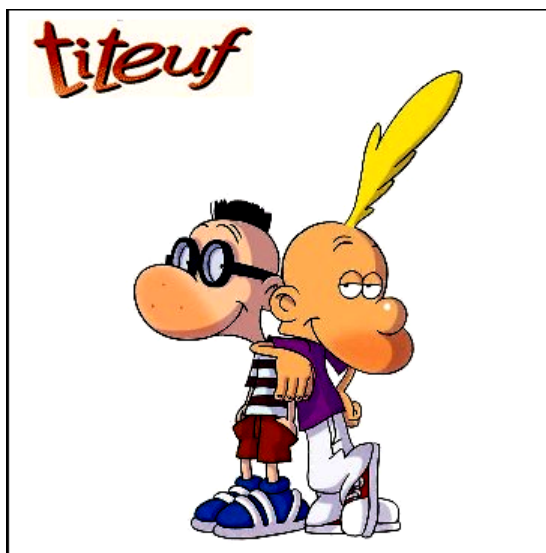


Figure 65. La bande dessinée *Titeuf*⁹⁰.

I.2.1.2.6. La diversification de 1990

L'originalité des œuvres a été favorisée par l'essor de la création. La plupart de ces œuvres étant ou bien très dynamiques ou bien très personnelles, mais désormais, elles avaient la faculté d'aborder tous les genres, et nous pouvons constater qu'aucune des écoles ne cherchait plus à s'imposer. Nous retiendrons

⁸⁹ <http://gauchedecombat.files.wordpress.com/2011/01/maus-sketch-breakdowns-art-spiegelman.jpg/> Le 31.03.2011 à 16h02.

⁹⁰ <http://centros1.pntic.mec.es/cp.jose.maria.calatrava/imagenes/Titeuf.jpg/> Le 31.03.2011 à 16h07.

cependant le retour en force de l'*Heroic Fantasy*, dopé par le succès mérité de *Lanfeust de Troy* « figure 66 ».

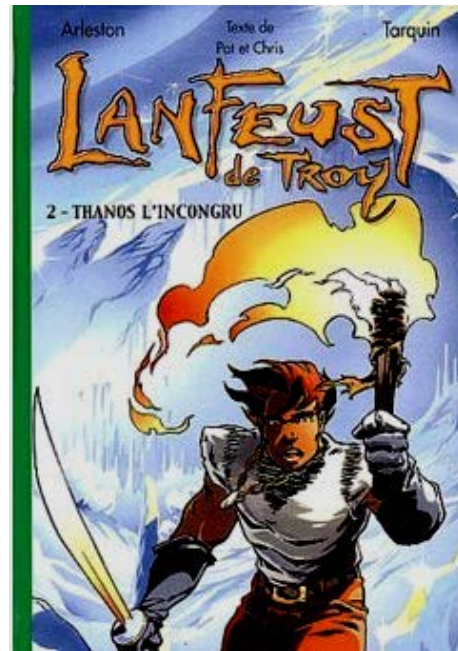


Figure 66. La bande dessinée *Lanfeust de Troy*⁹¹.

En contre partie, des medias comme la publicité et le cinéma en particulier, se laissent un peu porter et vont s'ouvrir à ce phénomène de mode jusqu'à ce que le cinéma d'animation retrouve vraiment ses lettres de noblesse. En parallèle, il y a les jeux vidéo qui, eux-mêmes étaient en pleine croissance et qui vont emboîter rapidement le pas à ces médias. Sauf que la bande dessinée reste associée à l'image d'adolescents incapables de lire de *vrais* livres, mais ceci ne l'a pas empêchée de devenir de plus en plus populaire. Elle se permet donc de s'afficher sans complexe sur les timbres ou sur les paquets d'aliments.

Constatons aussi que le nombre de titres publiés chaque année s'accroît jusqu'à des limites jugées parfois irrationnelles par tous. Une large prospérité va marquer les festivals dans chaque endroit de France, chose qui a permis au business d'atteindre des gains foisonnants et de devenir une puissance de pointe. Très rapidement, ce phénomène va se répercuter sur de *nombreux auteurs*⁹² ayant une crainte vis-à-vis de cette starisation exagérée, et vont donc choisir de se mettre en

⁹¹ http://csimg.webmarchand.com/process_image.php?req=FR/2803077115254/T/340x340/C/FFFFFF/url/lanfeust-de-troy-t2-thanos.jpg Le 31.03.2011 à 16h13.

⁹² <http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#1990#1990/> Le 03/04/2011 à 01h33.

retrait. Mais faisons remarquer que ceci ne veut pas dire que leurs places vont se retrouver inoccupées ; des auteurs méconnus, et surtout jeunes, vont parvenir grâce à leurs sites internet, à étaler ce qu'ils ont à proposer. Un chiffre très considérable nous permet de mieux comprendre ce développement : en 1993, la bande dessinée représentait le tiers du total des publications, avec un tirage global de 1,68⁹³ milliard d'exemplaires.

I.2.1.2.7. Les années 2000 : conflits entre éditeurs

Au début des années 2000, le débat sur les bandes dessinées s'oriente vers les éditeurs. En effet, une querelle implicite entre des éditeurs indépendants tels que : *L'Association*, *Cornélius*, etc. et les grands éditeurs se déclenche. Ces derniers vont diversifier leurs politiques éditoriales en cherchant l'originalité et surtout l'esprit créatif ; de nombreuses collections vont être créées, marquées par un renouveau rompt dans le format et la pagination avec la forme traditionnelle. Et ce n'est pas tout, la politique des grands éditeurs prête beaucoup de valeur aux auteurs projetés par ces petits éditeurs comme c'était le cas de *Carrément BD* et *Ecritures*. D'autres éditeurs par contre, préfèrent garder le format traditionnel de la bande dessinée. Il est à considérer que cette petite dispute entre éditeurs n'a pas empêché les bandes dessinées de continuer leur progression.

Si nous cheminons vers le Japon, nous pouvons découvrir que *le manga* qui commence à envahir la sphère des bandes dessinées, a très rapidement influencé un nombre important d'auteurs européens. Ces auteurs qui sont penchés sur des styles appelés *cartoon*, vont trouver les portes d'éditeurs grandes ouvertes, d'où un nouveau terme résultant de cette tendance va apparaître, *le manfra*⁹⁴ qui, en quelque sorte, symbolise des bandes dessinées dont le style et la narration relèvent uniquement de l'inspiration, qui sont publiées au format *manga* : taille de livre,

⁹³ Gervereau, L. (2000). *Voir, Comprendre, Analyser les images*. Paris : La découverte, Coll. Guides repères, p. 101.

⁹⁴ http://fr.wikipedia.org/wiki/Bande_dessin%C3%A9e_franco-belge/ Le 16.04.2011 à 10h23.

nombre de pages, etc. et qui sont réalisées par des auteurs francophones chez des éditeurs français. Nous pouvons citer à titre illustratif la maison *Pika Edition*.

Comme nous avons indiqué plus haut, la forme traditionnelle des bandes dessinées est préservée par certains auteurs. Cette forme omniprésente depuis de nombreuses années, appelée aussi la bande dessinée classique, comprend 46⁹⁵ planches et 44 pages couleurs ; mais certains éditeurs, préférant publier sous des séries singulières, ont souvent tenté de transgresser cette forme comme, par exemple, la *Collection Cosmo* « figure 67 » chez *Dargaud* en 2005.



Figure 67. Une bande de la collection *Cosmo* publiée chez *Dargaud* en 2005⁹⁶.

Voulant libérer la bande dessinée d'un embouteillage archaïque, certains éditeurs – *L'Association* en particulier – avaient pour dessein de briser certains codes de la bande dessinée franco-belge notamment en ce qui concerne le nombre de pages formaté. D'après les auteurs qui publiaient sous ces éditions, ce nombre de pages requis inhibe une certaine créativité et surtout une liberté chez ces auteurs ; il les conduit à rationaliser le plus le message qu'ils veulent véhiculer. Inversement à cela, des types de bandes dessinées comme le *manga* par exemple, estimaient avoir plus de liberté par rapport aux tendances de format.

⁹⁵ *Ibid.* Le 16.04.2011 à 10h45.

⁹⁶ <http://www.planetebd.com/dynamicImages/album/page/large/15/album-page-large-1537.jpg/> Le 31.03.2011 à 16h19.

En effet, parce que la production du *manga* va atteindre un chiffre très élevé, cette bande dessinée devient une sorte de feuilleton. Mais il faut souligner qu'à la différence de la bande dessinée franco-belge qui se concentre plus sur les personnages et l'action, les auteurs dans le *manga* laissent le plus souvent beaucoup de vides exprimant le décor, le plan et parfois le silence. De ce fait, la bande dessinée franco-belge offre une grande richesse au niveau des thématiques, c'est-à-dire que la grande partie du travail de l'auteur s'opère sur le fond qui est l'histoire ou le récit sans pour autant négliger carrément l'apparence, alors que dans le *manga*, l'accent est mis davantage sur la forme : la majorité des thèmes proposés est presque constante, le véritable travail du dessinateur consiste à travailler l'image et de faire jaillir surtout l'aspect esthétique du *manga* ; c'est pourquoi nous pourrions penser rapprocher le *manga* du cinéma, alors que la bande dessinée franco-belge est beaucoup plus comparée à la littérature.

I.2.2. La bande dessinée algérienne

Il nous semble important de faire constater, avant d'évoquer l'histoire de la bande dessinée algérienne, le manque flagrant d'ouvrages ou de publications traitant le sujet en Algérie ; et nous nous voyons largement indécis de pouvoir fournir des motifs dialectiques et conséquents. Nous pouvons penser par exemple, que cette défaillance est due, d'une part au retard cumulé dans le développement même de la bande dessinée en Algérie ou qu'un très grand nombre de bédéistes algériens se retrouve installé en France, et d'autre part au fait que les chercheurs et les pédagogues en Algérie n'ont pas pu libérer la bande dessinée de son embouteillage historique comme nous le verrons plus loin. En contre partie, nous devons insister sur le fait que la publication de bandes dessinées en Algérie en tant qu'un art à part entière, a connu certainement des moments de grandes éclosions.

En effet, les premières apparitions de bandes dessinées en Algérie peuvent remonter à l'époque coloniale des années 1950 ; c'est grâce à la presse coloniale assurément que la bande dessinée se perçoit publier sous forme de caricatures dont nous illustrons par Ismael Aït Djaffar l'auteur de *Complaintes des mendiants de la*

Casbah, et reconnu parmi les précurseurs de la caricature en Algérie ; mais il faut vraiment attendre 1962 – date de l'indépendance de l'Algérie – pour que son histoire débute réellement.

Afin de glorifier l'évènement de libération dans le pays, plusieurs journaux vont faire appel à certains dessinateurs tels que Chid, Haroun et Mohamed Aram qui, en publiant *Naar*, va raconter l'histoire d'un jeune héros luttant contre des sirènes. La première intention donc est d'utiliser la bande dessinée comme un moyen pour exprimer une certaine fierté après tant d'années de colonisation. C'est d'ailleurs dans la même époque que va apparaître un personnage important dans l'histoire de la bande dessinée algérienne : *Mimoun* qui devient plus tard *Bouzid* « figure 68 », conçu par Slim avec *Moustache et les frères Belgacem* en 1968, ce personnage représente l'image du pauvre bédouin affrontant l'homme le plus riche de son douar *Sid Sadik* qui tente de lui subtiliser sa bien-aimée *Zina*.

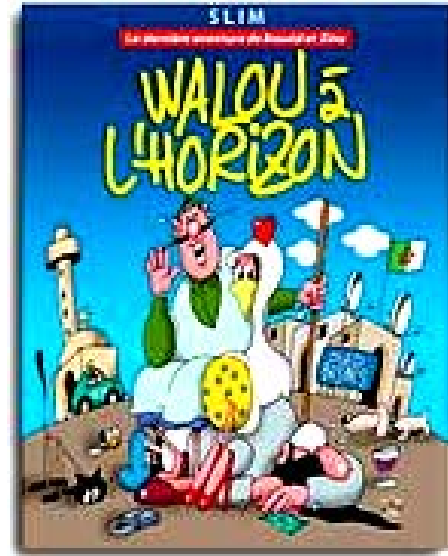


Figure 68. Le personnage populaire *Mimoun* (*Bouzid*) dans *Moustache et les frères Belgacem* de Slim en 1968⁹⁷.

A travers le personnage de *Bouzid*, Slim va se projeter avec une série qu'il intitule *Bouzid Ya Bouzid* « figure 69 » dans laquelle, il va résumer trente ans de l'histoire de l'Algérie : outre que le combat qu'il menait individuellement contre son ennemi *Sid Sadik*, *Bouzid* va relater les évènements relatifs à la Révolution agraire qu'a connue le pays au cours des années 1970 dont le slogan était " *La terre à celui qui travaille*".

⁹⁷ http://www.toutenbd.com/article.php?id_article=923/ Le 18/04/2011 à 23h13.

Figure 69. Dernière bande dessinée de Slim : *Walou à l'horizon*, publiée en 2003 aux Editions Tartamudo⁹⁸.



Mais il faut encore attendre jusqu'au 1969 pour qu'une véritable revue de bandes dessinées voit le jour : *M'quidech*⁹⁹. Cette revue créée par un groupe de dessinateurs dont la moyenne d'âge est de 16 ans, est publiée par la *SNED*¹⁰⁰ dans les deux langues : le français et l'arabe ; l'intérêt est sans doute, de tenter de faire face aux diverses publications venant de l'autre rive, l'Europe et la France en particulier. Cet intérêt se traduit visiblement par le fait d'habiller les personnages avec des costumes nationaux, un décor qui trace l'image des villages du pays et surtout un héros dont le caractère est strictement nomade, racontant dans un style divertissant l'histoire de l'Algérie.

La bande dessinée va connaître en 1972 des perturbations de la publication ; de larges interruptions par la *SNED*¹⁰¹ vont donc perturber la revue *M'quidech*, ce qui se répercutera négativement sur l'essor du genre dans cette époque appelée

⁹⁸ *Ibid.* Le 18/04/2011 à 23h29.

⁹⁹ Nom d'un personnage mythique des contes populaires algériens d'une ruse purement naïve et d'une intelligence innée.

¹⁰⁰ SNED : Société Nationale d'Édition et de Diffusion créée en 1966 par l'ordonnance n°66-28 du 27 janvier 1966.

¹⁰¹ Ces perturbations ont précédé le projet de remplacement de la *SNED* par l'*ENAL* (Entreprise Nationale Algérienne du Livre) en 1983 qui constitue une entreprise publique ayant pour activité l'édition et la distribution ; la *SNED* fut donc officiellement dissoute en 1998.

période de *passage à vide*¹⁰² ; signalons toutefois que certaines revues officielles vont poursuivre fréquemment leurs publications, notamment les travaux de Slim. Huit ans après, la bande dessinée algérienne va reprendre son élan. Les années 1980, en effet, ouvriront de considérables perspectives avec, entre autres, le festival de bande dessinée et de caricature donné à Bordj El Kiffan en 1986 ; l'Etat prend en charge l'initiative de subventionner quelques publications. Parallèlement, les thèmes évoqués dans ces publications demeurent toujours attachés à la société et à son actualité ; nous pouvons citer à titre d'exemple la question de l'identité représentant le thème majeur de ces publications.

L'évènement politique de 1988¹⁰³ a poussé le président Chadli Ben Djedid à concéder une certaine démocratisation au pays, cela va engendrer une presse dite indépendante qui, en se permettant de critiquer librement le régime, contribue à une fécondité de la bande dessinée et révèle en temps voulu, de nouveaux bédéistes très compétents tels que la dessinatrice Daiffa, reconnue comme étant la première femme algérienne pénétrant le domaine de dessin dans la presse. Daiffa, en fait, a pu conjuguer le combat que menait la femme algérienne dans son quotidien social à travers ses planches regroupées dans le recueil *L'Algérie des femmes*.

Cette liberté enfin retrouvée, redonne à la bande dessinée un souffle et une vivacité qui vont lui permettre de saisir plusieurs groupes de jeunes dessinateurs intéressés et captivés par le genre, de même qu'un grand public assoiffé qui devient très rapidement admirateur. Parmi les résultats de cette mouvance dans la sphère de bandes dessinées, nous prenons le cas d'un nouveau périodique créé par ces jeunes dessinateurs, déjà devenus bédéistes, *El Manchar*¹⁰⁴. Ce bulletin fondé par Sidi Ali Melouah, entremêlant des dessins majoritairement ironiques « figure 70 » avec des textes qui vont devenir de plus en plus aigus et piquants, va réaliser un chiffre inédit : 200 000 exemplaires ont été tirés ; le bulletin de Sidi Ali va cueillir aussi de

¹⁰² <http://la-plume-francophone.over-blog.com/article-5852003.html/> Le 14.04.2011 à 16h00.

¹⁰³ Manifestations du peuple contre le parti unique.

¹⁰⁴ *El Manchar* en français, la scie : le terme désigne une liberté de faire de la critique dans tous les domaines, y compris celui politique.

novices dessinateurs en leur offrant la possibilité de grimper le podium tels que Dilem, Sour, Fathy, Hic, Benyazzar, Bouss, Aknouche, Ayoub, Abi, et Gyps. Ce dernier justement, va à fond de train inquiéter plusieurs personnalités dans le pouvoir.



Figure 70. Une case satirique dans *El Manchar* publié en 1990 et fondé par Sid Ali Moualeh¹⁰⁵.

Faisons dire néanmoins qu'un autre *évènement politique*¹⁰⁶ va freiner ce considérable élan qu'a connu la bande dessinée algérienne. *La décennie noire* frappant le pays après 1991, contraint donc plusieurs dessinateurs à quitter l'Algérie pour aller se réfugier dans l'autre rive de la méditerranée, notamment en France. Gyps, faisant partie de ces bédéistes qui se sont installés en France, va éditer des albums qui vont traiter des thématiques déterminantes jugées plutôt très audacieuses telles que la vie sexuelle des Algériens : *Algé rien* ou encore, ce que Gyps préfère appeler la guerre civile en Algérie « figure 71 » : *FIS and love*¹⁰⁷.

¹⁰⁵ *op.cit.* : http://www.toutenbd.com/article.php3?id_article=923/ Le 18/04/2011 à 23h47.

¹⁰⁶ Les élections législatives de 1991 et ses conséquences à l'égard du parti politique appelé F.I.S. (Front Islamique du Salut).

¹⁰⁷ *op.cit.* : <http://la-plume-francophone.over-blog.com/article-5852003.html/> Le 14.04.2011 à 16h15.



Figure 71. Une scène Ironique dans *FIS and love* de Gyps¹⁰⁸.

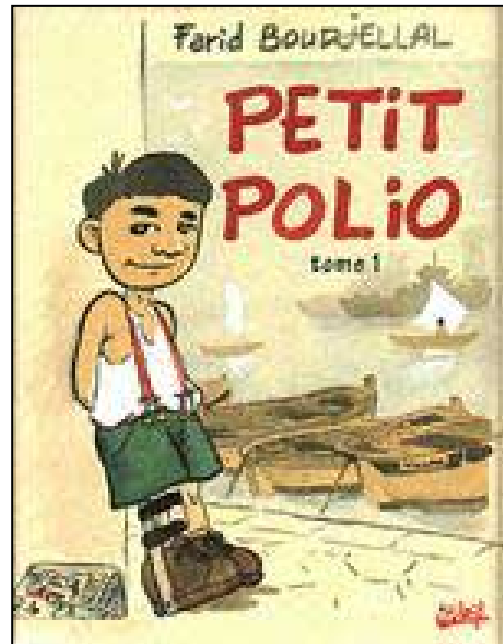
Faisons aussi remarquer que cet exode des jeunes dessinateurs en France va contribuer, entre autres, à mieux faire connaître la bande dessinée algérienne par le public français. Jacques Ferrandez, par exemple, va publier ses *Contes d'orien* ; dans lesquels il trace, à travers des chroniques fragmentées, l'histoire de l'Algérie depuis les années 1830 jusqu'à l'indépendance en 1962, passant par la guerre de libération de 1954. Ferrandez conçoit dans ces séries des personnages hétérogènes représentant différentes couches sociales, ce qui va lui permettre d'évoquer à travers ces personnages des notions comme la bonté, le courage, la pauvreté et surtout la violence.

S'inscrivant dans la même lignée, nous citons également Farid Boudjellal né à Toulon en 1953. Scénariste, humoriste, chroniqueur et illustrateur de bandes dessinées, Farid va réaliser des albums humoristiques considérés comme des bandes dessinées innovantes. Il va donc aborder plusieurs sujets dans ses séries ; à savoir, la

¹⁰⁸ *op.cit.* : http://www.toutenbd.com/article.php3?id_article=923/ Le 19.04.2011 à 00h02.

vie quotidienne des couples mixtes dans *Jambon-Beur*, les attitudes des extrémistes religieux dans *Juifs-Arabes* ou encore l'histoire d'un petit enfant souffrant d'une poliomyélite que nous pouvons répertorier parmi les séries autobiographiques : *Petit Polio* « figure 72 ».

Figure 72. L'histoire d'un petit garçon atteint de la polio par *Farid Boudjellal*¹⁰⁹.



De retour en Algérie, nous allons constater qu'après la décennie noire, trop peu de choses ont changé par rapport au développement de la bande dessinée. Au niveau de la liberté d'expression en effet, nous remarquons que la corde se serre davantage ; le parlement algérien va adopter en 2001 des pénitences pouvant aller de deux à douze mois de prison ou des amendes de 50 000 à 250 000 dinars, soit de 730 à 3700 € pour toute

*« atteinte au président de la République en termes contenant l'injure, l'insulte ou la diffamation, soit par l'écrit, le dessin ou par voie de déclaration »*¹¹⁰

Ce préjudice va donc s'élargir pour toucher d'autres personnes ou autorités comme le Parlement, l'armée ou certaines institutions publiques.

¹⁰⁹ *Ibid.* Le 19/04/2011 à 00h16.

¹¹⁰ *op.cit.* : <http://la-plume-francophone.over-blog.com/article-5852003.html/> Le 14.04.2011 à 16h26.

Après la décennie noire donc, l'Algérie a retrouvé la paix et la stabilité longuement perdues ; et contrairement à ce que l'on doit penser, la plupart des bédéistes ayant quitté le pays, surtout ceux qui se sont installés en France, ne sont pas rentrés pour des raisons ou pour d'autres.

Nous pouvons penser certes à un certain nombre de critères ayant retenus ces bédéistes tels que le progrès technique et technologique de la bande dessinée en Europe ou en France qui devance celui que l'on retrouve en Algérie, une marge de liberté de s'exprimer à travers la bande dessinée dans le contexte politique plus étendue et d'autres paramètres sociaux.

Mais pour arriver à la fin, faire de la bande dessinée ce n'est pas forcément faire de la politique. La bande dessinée en Algérie est restée paradoxalement prisonnière de sa conjoncture la liant avec le contexte politique, et elle n'a pas pu s'en détacher, ce qui nous pousse à constater une absence quasi importante d'une médiatisation de cet outil dans le domaine pédagogique. Un domaine qui constitue un terrain très fertile en Algérie étant donné que la majorité de ces bédéistes sont de véritables francophones et que, sur le plan social, l'utilisation de la langue française occupe la seconde position après celle de la langue arabe considérée comme étant langue maternelle.

En conclusion, nous allons dire que la bande dessinée algérienne – publiée dans un pays considéré parmi les premiers au Maghreb vis-à-vis de sa production et de sa publication – connaît actuellement une remarquable régression surtout au niveau de l'impression ; l'absence d'une certaine spécialisation déclarée dans ce genre, se traduit par un grand manque d'albums spécifiques aux bandes dessinées. La plupart des planches donc apparaissent sur les pages de certaines revues ou en marge de quelques journaux.

Mais disons que, singulièrement, et par le fait qu'elle soit historiquement liée à l'aspect politique du pays, la bande dessinée algérienne parvient quand même à se

donner la possibilité de se renouveler continuellement, marquant malgré cela, une apparente instabilité au niveau de sa courbe d'évolution et par rapport à ses semblables bandes dessinées américaine et européenne.

Sous le slogan *Alger, bulles sans frontières*, le public algérien admirateur de bandes dessinées est invité à visiter et participer au Festival International de Bande Dessinée d'Alger (*FIBDA*¹¹¹) qui tiendra sa 4^{ème} édition à Riadh El Feth –Alger–, capitale du pays du 05 au 08 octobre 2011 ; ce festival qui devrait insister sur la qualité des bandes dessinées, serait d'après les spécialistes beaucoup prometteur et va donc, à travers des expositions, des livres et des séances de dédicaces, permettre aux bédéistes algériens de rencontrer, et surtout d'établir un échange avec leurs collègues notamment français afin de tenter de récupérer l'élan convenablement mérité par les bandes dessinées en Algérie.

¹¹¹ <http://www.bdalger.net/> Le 15.04.2011 à 08h10.

Deuxième chapitre
Structure des bandes dessinées

CHAPITRE II

STRUCTURE DES BANDES DESSINÉES

Après avoir un peu puisé, du moins pour les besoins de notre recherche, dans le cadre historique des bandes dessinées, et rapporter les définitions fondamentales données par les spécialistes permettant aux lecteurs d’appréhender cette notion, après avoir aussi évoqué les moments les plus importants ayant marqué le développement de ce genre et citer les principaux auteurs et bandes dessinées qui ont dépeint la trajectoire diachronique de cet art ; après tout cela, nous aborderons l’angle technique de cet outil afin d’explicitier une certaine homogénéité régissant la forme générale des bandes dessinées. Cette étude, nous le verrons plus loin dans la deuxième partie, servira de matériau de construction pouvant nous aider à mieux aborder la lecture des bandes dessinées et, par voie de conséquence, la compréhension qui résulte de cette lecture.

Ainsi, nous pensons à travers cette étude atteindre simultanément à deux objectifs que nous jugeons importants : le premier, c’est de permettre aux lecteurs d’abord de mieux comprendre le fonctionnement des bandes dessinées à travers l’explicitation d’une terminologie typiquement appropriée à ce genre ; puis, de découvrir la systématisation effective derrière laquelle se tissaient la technicité et la structure des bandes dessinées. Le deuxième, relevant d’un aspect beaucoup plus méthodologique, nous offrira la possibilité d’exposer la bande dessinée de notre corpus : *Jojo. Méthode de français*¹¹³, à travers des exemples et d’illustrations qui vont accompagner cette étude.

¹¹³ A propos du choix de *Jojo. Méthode de français*, nous préférons, aussi pour des raisons méthodologiques, justifier ce choix dans la troisième partie relative à la mise en place de cet outil dans une classe de FLE.

II. 1. La bande dessinée : une structure particulière

Partant du principe que la bande dessinée est un art qui se présente devant tout lecteur équipé d'un langage, sinon d'un lexique qui lui est tout à fait propre ; en répondant à la question sur la façon de lire la bande dessinée – et nous reviendrons sur ce point d'une manière plus détaillée dans la deuxième partie – Peeters Benoit souligne que cette lecture doit tenir compte de la spécificité de la bande dessinée :

« nulle lecture n'est à rejeter, à condition qu'elle ne méconnaisse pas totalement les particularités de son objet. Sans quoi ce ne serait plus d'une lecture qu'il s'agirait, mais d'une pure et simple hallucination. »¹¹⁴

Tout comme le roman, le journal ou le manuel scolaire, la bande dessinée possède ses lois et ses règles qui génèrent sa construction. Nous pouvons citer comme première spécificité le fait que ce genre allie l'image au texte d'une façon vraiment originale. Dans le premier chapitre, nous avons pu à un certain point tâter cette particularité à travers l'histoire des bandes dessinées. La création de cet ensemble de règles et lois assurant la composition des bandes dessinées, incombe donc aux spécialistes de cet art, faisant de ce dernier un genre unique dans son code, rappelons-nous l'expression donnée par Rodolphe Töpffer qui avait qualifié la bande dessinée de « *littérature en estampes* ». Nous allons tenter dans les paragraphes suivants d'explicitier, d'une manière surtout illustrative, chacun de ses éléments.

II.1.1. Terminologie spécifique en bande dessinée

Comme nous l'avons indiqué dans le paragraphe précédent, la bande dessinée dispose d'une terminologie spécifique. Une page par exemple, est appelée *planche* ; chaque planche est constituée d'une ou de plusieurs lignes d'images étalées sur un axe horizontal qu'on appelle la *bande* ou *strip* et chaque bande comporte à son tour

¹¹⁴ Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*. France : Casterman. p.07.

une ou plusieurs images appelées *des vignettes* ou *cases* qui sont souvent délimitées par un *cadre*. A l'intérieur d'une vignette, on trouve également les *bulles* aux formes variables qui contiennent les paroles ou les pensées des personnages rapportées au style direct appelées aussi *phylactères*. Ces bulles sont reliées aux personnages au moyen d'un *appendice* qui permet d'identifier le locuteur ; l'appendice peut prendre la forme d'une flèche pour désigner les paroles ou la forme de petits ronds pour indiquer les pensées. Les vignettes ou les bandes peuvent aussi contenir une *cartouche*, appelée aussi *récitatif* ou *commentaire*. Souvent de forme rectangulaire, le récitatif sert à contenir les moments descriptifs ou narratifs endossés par le narrateur. Nous constatons que cette simple terminologie – initiale dans l'architecture de la page dans les bandes dessinées – peut s'appliquer globalement, sauf dans de rares cas, aux différents types et formes de bandes dessinées.

Aussi, la disposition des vignettes sur la même planche peut être ordonnée en sous-ensembles selon différents critères ; présence d'un même personnage par exemple ou, couleur et décor semblables, etc. Ceci permet de discerner également l'existence de diverses formes de vignettes mais souvent, les plus utilisées sont les rectangles, les carrées et les circulaires. La séparation entre vignettes s'opère selon deux manières : par des lignes noires et simples ou par des lings au contour élaboré.

En outre, dans la même vignette, nous retrouvons essentiellement : le dessin, les bulles qui contiennent le(s) texte(s) permettant aux personnages de parler « Figure 73 : où *Jojo* entamait une conversation avec *Magali* et *Nicolas* à propos du rendez-vous qu'ils avaient donné », de penser « Figure 74 : sans le dire, *Jojo* pense au cadeau d'anniversaire qu'il devrait offrir à son ami *Nicolas* » ou d'exprimer des sentiments « Figure 75 : s'étant trompé du lieu du rendez-vous, et ayant fait le tour de la ville pendant plus de trois heures, *Jojo* exprime un sentiment d'étonnement en voyant ses deux amis *Magali* et *Nicolas*, l'air un peu fâché, en train de l'attendre devant la maison de ce dernier » et les cartouches à la forme carrée ou dans la plupart des cas rectangulaire « Figure 76 : au moyen de ces deux cartouches,

l'auteur souligne au lecteur le changement de la journée », permettant aussi à l'auteur d'indiquer au lecteur et de lui préciser des changements spatio-temporels.



Figure 73. Bulles permettant aux personnages de parler¹¹⁵.

Figure 74. Bulles permettant au personnage de penser¹¹⁶.



Figure 75. Bulles permettant au personnage d'exprimer un sentiment ou un état¹¹⁷.

¹¹⁵ Apicella, M.A & Challier, H. (2007). *Jojo. Méthode de français*. Italie : Tecnostampa, p.45.

¹¹⁶ *Ibid.* p.38.

¹¹⁷ *Ibid.* p.45.

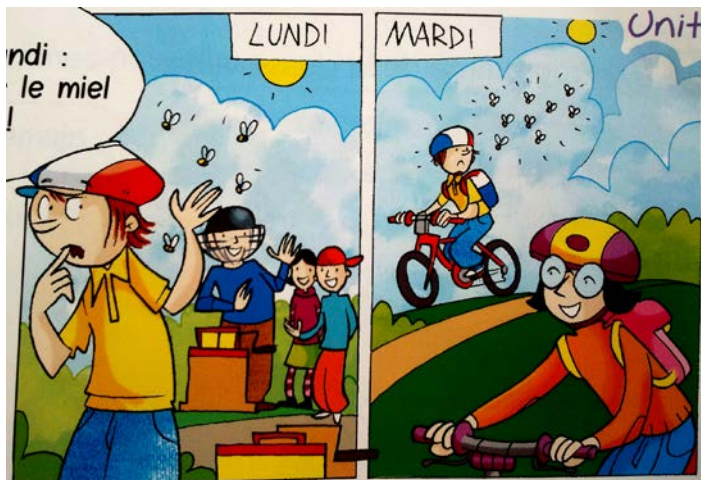


Figure 76. Cartouches où l'auteur indique au lecteur le changement temporel¹¹⁸.

II.1.2. Techniques de mise en scène

Les techniques de mise en scène varient considérablement d'une bande dessinée à une autre. Ces modulations peuvent, selon le public auquel la bande dessinée est destinée, provoquer des degrés de hiérarchisation au niveau de ces techniques. A titre d'exemple, ce degré est très simple ou plat lorsqu'il s'agit d'un public réceptif purement enfantin (comme c'est le cas de la bande dessinée *Jojo*¹¹⁹), il devient par contre diversifié ou intensifié quand la bande dessinée vise un public adulte et vice-versa.

Nous pouvons expliquer ces changements par le fait que les réalisateurs de bandes dessinées tiennent énormément compte d'un paramètre relatif à l'âge du lecteur ; il s'agit donc d'un ensemble de capacités, voire même de compétences en lecture que ce public possède. C'est pourquoi il arrive que nous recourions à des exemples et illustrations en dehors de la bande dessinée *Jojo. Méthode de français* : l'idée de ce fait est certainement de vouloir fournir au lecteur un panorama plus étendu sur la manière dont les bandes dessinées sont confectionnées, et de le préparer à la deuxième partie tout en lui accordant la possibilité de mieux saisir l'architecture des bandes dessinées qui joue un rôle prépondérant dans la lecture.

¹¹⁸ *Ibid.* p.57.

¹¹⁹ La bande dessinée : *Jojo. Méthode de français*, est conçue pour un public scolaire âgé entre huit et onze ans.

II.1.2.1. Formes de plans

La bande dessinée présente une grande richesse au niveau des plans. Nous pouvons remarquer, avant d'aborder les différents types de plans, que leur but primordial est en relation avec les protagonistes de l'histoire ; ils servent, en effet, à présenter les personnages de l'histoire de différentes façons, tantôt vus de près tantôt de loin et ceci nous semble très positif dans la mesure où il permet d'éviter une certaine monotonie. Aussi, et pour mettre en relief les actions ou les sentiments produits par ces personnages, les plans dans la bande dessinée peuvent avoir une valeur dite expressive. Ajoutons enfin que le rôle des plans dans la bande dessinée peut aller de la simple richesse esthétique jusqu'à la faculté de moduler à volonté l'intensité comique voire même dramatique de chaque scène dans l'histoire et ce, par rapport à l'intrigue.

II.1.2.1.1. Avant-plan, arrière plan

Un avant-plan renvoie à une partie du dessin se retrouvant uniquement dans une vignette « Figure 77 ». Il est essentiellement en relation directe avec la trame narrative de l'histoire, c'est-à-dire le déroulement des événements par rapport à l'enchaînement successif de ces vignettes. L'avant-plan peut désigner un personnage comme il peut aussi désigner un élément ou un objet souvent en corrélation avec l'histoire.

Figure 77. Dans cette vignette, l'homme et la femme assis sur la table sont dessinés en premier plan par rapport aux autres hommes debout se trouvant en arrière-plan¹²⁰.



¹²⁰ <http://www.atelier-sanzot.com/sanzotsite/lexique/index.htm/> Le 03.04.2011 à 14h50.

Les dessinateurs de bandes dessinées recourent souvent à cette technique pour capter l'intention du lecteur vers le personnage ou l'élément mis en avant-plan et pour donner à ce dernier du relief et de la profondeur. L'arrière-plan par contre, marque l'éloignement spatial du personnage ou de l'objet mis en avant-plan sur la vignette. Nous devons savoir qu'il est par ce fait, révélateur de l'aptitude du dessinateur d'un côté ; et d'un autre côté, il peut servir comme adjuvant à la compréhension du lecteur du moment que l'arrière-plan en soi, est une image plus générique que celle se trouvant en avant-plan, et peut donc lui fournir des détails supplémentaires participant à la saisie globale de la vignette.

II.1.2.1.2. Plan général ou plan d'ensemble

Les dessinateurs appartenant à l'école franco-belge appellent ce type de plan un plan d'ensemble, tandis que ceux de l'école italienne préfèrent désigner le même type par le plan général. L'idée générale que véhicule ce type de plan est de décrire d'une manière globale la scène ; il sert en effet à planter le décor, le paysage et les personnages « Figure 78 ».

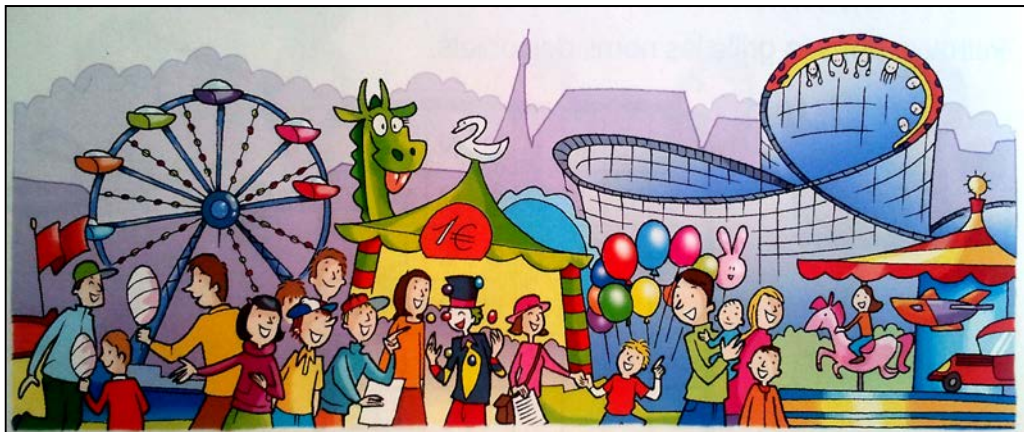


Figure 78. Plan d'ensemble¹²¹.

Le premier apport de ce type de plan est très bénéfique en effet pour la compréhension ; il épargne aux concepteurs de bandes dessinées le recours à l'aspect linguistique, c'est-à-dire que souvent, lorsqu'il s'agit de cette technique,

¹²¹ Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 22.

nous constatons une très faible présence du texte accompagnant l'image dans le gros plan, ceci est volontairement programmé par les concepteurs de bandes dessinées afin de donner le soin au lecteur de contempler l'image d'ensemble et de ne pas se buter davantage sur le texte. Un deuxième point aussi fort nous semble très important à faire remarquer : si nous revenons à l'exemple dans la figure 77, nous pouvons apprécier la grande richesse de l'image par rapport au texte. Le dessinateur a pu – grâce uniquement à une image contenue dans le plan d'ensemble – éviter au lecteur tout un vocabulaire (la foire et tous les types de jeux que l'on peut trouver dedans) qui peut, dans ce cas précis et vu l'âge des lecteurs, nuire à la compréhension.

Aussi, et d'un apport pas moins important que ceux qui l'ont précédé, le plan d'ensemble sert à mettre en exergue un personnage ou un groupe de personnages par rapport à l'action qui se déroule au même moment « Figure 79 ». Cette centration qui a pour but le fait d'isoler le(s) personnage(s) du décor, le(s) prépare à jouer immédiatement un rôle important dans les vignettes qui vont succéder sur la trame de l'histoire, c'est-à-dire que la distribution des actions dans les bandes dessinées est similairement relative aux types de plans contenus dans les vignettes.



Figure 79. Plan d'ensemble : isolement des personnages pour préparer l'action dans la bande dessinée *Robur* (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹²².

¹²² <http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadrages.html/> Le 07.04.2011 à 08h33.

De par aussi une fonction de redondance très utile pour la compréhension que nous pouvons souligner dans la technique du plan général, il existe un autre point qui sert en même temps à capter et à motiver le lecteur, ce point permet en effet au lecteur d'avoir la faculté d'anticiper sur les vignettes qui succéderont à celle contenue dans le plan d'ensemble par la reprise d'un objet ou d'un personnage.

Dans certaines bandes dessinées, ces deux types de plans peuvent se confondre parfois et du coup, il devient pour le lecteur moins pertinent de parler de tel ou tel type car, c'est plutôt le cadre qui est pris en considération. Dans ce cas précis, on parle d'un cadre horizontal « Figure 80 » qui regroupe les mêmes caractéristiques des deux plans évoqués dans les paragraphes précédents et qui, comme particularité, possède le pouvoir de ralentir, de stopper ou même, le plus souvent, de terminer l'histoire. Cet effet produit sur le rythme ou la temporalité des événements se double d'une deuxième spécificité ; si nous revenons à l'illustration de la figure 80, nous pouvons constater que non seulement le lecteur a l'impression que le temps semble sans fin et interminable, et l'action se déroule plus longuement que d'ordinaire mais aussi, derrière cette technique d'isolement du personnage se dissimule une expression d'un sentiment de solitude que le lecteur peut aussi déceler chez le personnage.



Figure 80. Cadre horizontal¹²³.

¹²³ *Ibid.* Le 07.04.2011 à 08h39.

II.1.2.1.3. Plan moyen et plan rapproché

Il arrive parfois qu'un lecteur débutant de bandes dessinées éprouve une certaine difficulté à distinguer entre ces deux types de plans. L'origine de cette faible nuance remonte au fait que, et le plan moyen et le plan rapproché convergent vers une caractéristique commune : ils partagent en effet, la faculté de représenter un personnage de l'histoire et de l'isoler, volontairement, de l'ensemble du décor afin de mieux capter l'intention du lecteur et de ramener toute sa concentration sur ce personnage. La distinction que nous pouvons faire entre ces deux types renvoie essentiellement à un aspect technique ; c'est vrai que dans les deux cas il s'agit d'un personnage que le dessinateur met en évidence, mais pour arriver vraiment à nuancer entre les deux, il faut se demander quel type de personnage ? Et pourquoi faire ?

Dans le plan moyen, le dessinateur isole un personnage dit central ou principal de l'histoire (premier personnage ou héros de l'histoire). Dans ce type de plans, le personnage est représenté dans la plupart des cas de la tête aux pieds ; nous pouvons constater que les dessinateurs recourent à ce type de plans pour préserver toujours au moins les deux vignettes immédiatement successives qui, dans ce cas reflètent les différentes actions produites par le personnage principal « Figure 81 ».



Figure 81. Plan moyen, dans la première vignette¹²⁴.

¹²⁴ Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 28.

Dans la première vignette, Jojo qui est le héros principal de l'histoire, est mis par le dessinateur au plan moyen et sera immédiatement repris dans la seconde vignette mais dans un autre type de plan pour représenter son action : ce que Jojo demande à la caissière. Artistiquement parlant, la technique du plan moyen a été empruntée du huitième art : le cinéma. Souvent, lorsque la projection vise un personnage de loin, ce dernier se retrouve immédiatement zoomer par la caméra afin de le mettre en action.

Dans certaines bandes dessinées par contre, le personnage représenté dans le plan rapproché est parfois dit un personnage périphérique « Figure 82 » (tous personnages, secondaires ou autres, excepté le héros de l'histoire). Nous pouvons aussi constater pour ce type de plans que le personnage est toujours dessiné en buste. En ceci, le plan rapproché nous semble jouer deux rôles importants à la fois : il permet d'abord au dessinateur d'introduire le personnage en question et de lui attribuer son rôle dans l'histoire. En second lieu, il permet une certaine décentralisation sur le personnage principal, c'est-à-dire que le fait de varier les personnages sur la trame de l'histoire, redonne toujours le goût au lecteur de poursuivre.



Figure 82. Plan rapproché¹²⁵.

¹²⁵ *Ibid.* p.10.

II.1.2.1.4. Gros plan et très gros plan

Comme son nom l'indique, un gros plan « Figure 83 » ou un très gros plan consiste à prendre une partie d'un personnage (le visage du personnage le plus souvent), un de ses objets ou un objet quelconque ayant un trait avec l'histoire. Nous soulignons en premier lieu que le très gros plan est une technique appartenant à l'école américaine ; à l'origine, l'idée est issue du western et des cow-boys pour présenter le plus souvent en très gros plan, uniquement les yeux lors d'un duel à titre d'exemple.



Figure 83. Le gros plan dans *Les aventures des vikings* en 1978¹²⁶.

Cette technique est rapidement reprise par les dessinateurs appartenant à l'école franco-belge et est utilisée dans un champ plus large, le très gros plan peut désigner comme le gros plan le visage d'un personnage, une de ses parties ou un objet appartenant à ce dernier. En second lieu, nous pouvons constater que le recours à la technique du gros plan par les dessinateurs, a pour but de capter au maximum l'intention du lecteur en l'invitant à mieux observer les traits de visage du

¹²⁶ <http://clg-moulin-des-pres.scola.ac-paris.fr/bd.htm/> Le 07.04.2011 à 08h46.

personnage et de discerner les différents sentiments que ce dernier peut éprouver « Figure 84 » tels que : l'indifférence, la peur, la tristesse, la colère, le mépris, et.



Figure 84. Le très gros plan (dans la 2^{ème} vignette)¹²⁷.

Quand c'est un objet que le dessinateur met en gros plan, nous constatons que cet objet a immédiatement un rôle primordial à jouer dans l'histoire, et que ceci renforce la tension du récit et crée chez le lecteur ce que les dessinateurs préfèrent appeler un effet de suspense. Généralement, nous pouvons dire que la distinction entre ces deux types de plans n'est pas très pertinente dans la mesure où toujours est-il question de zoomer davantage pour le but de capter l'intention du lecteur, mais cette distinction devient très vite d'une assez considérable pertinence lorsque c'est les deux types de plans qui sont mis par le dessinateur dans deux vignettes successives ; dans ce cas précis, le lecteur peut remarquer que c'est toujours le gros plan qui précède le très gros plan.

L'idée que nous pouvons signaler à travers cette graduation, ne renvoie pas uniquement à la capacité que possède le dessinateur de pouvoir ralentir le rythme de l'action, mais aussi de fournir au lecteur une meilleure idée sur le personnage ; idée qui, par la suite, permet au même lecteur d'anticiper sur la personnalité du

¹²⁷ Stern, R. (1981). *Docteur Strange aux confins des dimensions*. p. 3. Italie : Arédit.

personnage, elle lui permet également une certaine réciprocité découlant du fait que le lecteur se sent de plus en plus proche du personnage en question et par là, de l'histoire en général.

II.1.2.1.5. Plan américain

Ce type de plan est essentiellement inspiré du cinéma américain. Le but est de présenter le personnage comme dans le plan rapproché sauf que pour le plan américain, le personnage est zoomé davantage et l'image consiste à le présenter de la tête aux genoux et c'est toujours le rythme de l'action qui est visé à travers cette technique. Ce que nous pouvons constater pour ce type, c'est qu'il est de nos jours utilisé très fréquemment comme un outil de transition ; il représente en effet, un axe intermédiaire entre le plan général et le gros plan « Figure 85 ».



Figure 85. Plan américain dans la bande dessinée *Robur* (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹²⁸.

¹²⁸ <http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadragres.html/> Le 07/04/2011 à 08h58.

II.1.2.2. Angles de vue

Dans une bande dessinée, un angle de vue représente les différents points de prise de vue que le dessinateur vise à placer sur l'ensemble de la planche. En plus de leur rôle de variation qu'ils peuvent jouer en proliférant les façons dont le sujet est vu car ceci permet aussi de multiplier les scènes, les angles de vue ont une fonction essentiellement évocatrice. Nous pouvons dénoter qu'il existe certaines bandes dessinées où l'angle de vue se retrouve constant dans toute l'histoire, c'est-à-dire que le dessinateur conçoit toute la planche selon le même angle de vue ou même plusieurs. Ce type de bandes dessinées est généralement réservé pour des enfants.

Par contre, dans d'autres bandes dessinées, le dessinateur varie les angles de vue sur la même page. Cette variation peut aller jusqu'au nombre même de scènes. Quoique le recours à cette technique relève de la compétence du dessinateur et puisse parfois paraître difficile, mais ceci entraîne certainement une richesse sur le plan esthétique de la bande dessinée ; ajoutons que parfois, il arrive que ces angles de vue sont exigés par l'histoire ou le thème de la bande dessinée et si nous préférons comparer entre les angles de vue et les plans évoqués dans les paragraphes précédents, nous nous permettons de dire que là où le dessinateur ne peut traduire des thématiques de scènes et d'actions à travers les plans, il recourt aux différents angles de vue.

II.1.2.2.1. Angle de vue horizontal ou normal

Un angle de vue horizontal ou normal renvoie à une vision qui est dite classique de la scène. Cet angle de vision est plus ou moins au niveau du sujet ; en ceci, il permet au lecteur d'observer le sujet et la scène d'une façon naturelle et objective. Le principe est que l'œil du lecteur en lisant l'image, doit se placer d'une manière perpendiculaire par rapport à la vignette ce qui peut donner à ce lecteur l'impression d'une présence effective dans la scène ou l'action.

Scientifiquement parlant, il nous semble très intéressant de souligner que l'œil de l'être humain peut capter une image lorsque cette dernière est placée dans

son champ de vision et peu importe quel serait l'emplacement exact de cette image par rapport à l'œil : à droite, à gauche, en haut, en bas ou au milieu ; les spécialistes en neurosciences nous apprennent que dans toutes les situations citées supra, l'œil de l'être humain travaille et que, parmi tous les emplacements, seul celui au milieu (au niveau horizontal de l'œil) qui permet à l'œil de travailler en position de repos ; autrement dit, lorsque l'angle de vue de l'œil sur l'objet ou l'image en vision est, mathématiquement parlant, perpendiculaire, les nerfs attachés aux muscles responsables des mouvements de l'œil, ne se dilatent pas et restent donc en position de repos. Ceci nous ramène à faire constater que cet angle de vue, normal ou horizontal « Figure 86 », est le plus fréquemment utilisé et représente toujours la majorité des images de bandes dessinées, surtout pour les bandes dessinées destinées aux enfants.



Figure 86. Angle de vue horizontal, normal¹²⁹.

¹²⁹ Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 16.

II.1.2.2.2. La plongée ou la vue en plongée

Dans les bandes dessinées, la vue en plongée « Figure 87 » est définie comme étant toute scène dans laquelle le point de vue se retrouve plus élevé que le sujet vu. C'est-à-dire que le dessinateur place, au moyen de cette technique, le lecteur sur un point d'observation supérieur par rapport à sa vision. Evidemment, l'effet sollicité par le dessinateur est celui de mettre le lecteur en position de dominance. Il est à noter que derrière cette dominance, se dissimule une valeur psychologique ; la supériorité dans laquelle le lecteur se trouve par rapport à la scène lui donne, en effet, le pouvoir d'écraser volontairement les protagonistes sous sa vue, ce qui peut donner une impression d'infériorité morale ou physique, de vulnérabilité, de malaise ou même de danger. La visée principale découlant de cette technique est de marquer, dans une situation donnée de l'histoire, l'esprit du lecteur et par là, de créer ce que nous pouvons appeler des points de repères.



Figure 87. Vue en plongée dans la bande dessinée *Robur* (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹³⁰.

¹³⁰ <http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadrages.html/> Le 07.04.2011 à 09h08.

Quand la vue en plongée est focalisée sur un objet ou sur un personnage, le plus souvent en chute, le lecteur construit un sentiment de déséquilibre, de vide et surtout de vitesse. Généralement, nous pouvons constater que dans ce dernier cas, la vignette contenant cet angle de vue est placée à volonté par le dessinateur, le plus fréquemment, en dernier ordre (par rapport au lecteur, cette vignette est placée dans le bas droit de la page se trouvant sur sa droite) ; l'action que représente cet angle de vue est à découvrir par le lecteur suivant une anticipation hypothétique, ce qui ramène ce dernier à continuer sa lecture en tournant la page.

La plongée permet également au dessinateur d'ajouter des suppléments à la compréhension. , En effet, le dessinateur peut avoir la faculté de décrire en un seul plan de vastes décors contenant des éléments, en particulier dans l'idée d'un déplacement ou d'un mouvement. Cette faculté est considérée non seulement comme un adjuvant pouvant aider le lecteur à mieux saisir la globalité de la scène mais aussi, comme des repères de récapitulation pouvant, à titre d'exemple, suggérer des rappels au lecteur sur des personnages ou des objets ayant été déjà évoqués dans des vignettes précédentes, ou pour préparer ces personnages ou objets dans des vignettes à suivre.

II.1.2.2.3. La contre plongée ou la vue en contre plongée

La contre plongée peut, en opposition à la plongée, se définir comme étant toute scène dans laquelle l'œil du lecteur se retrouve en bas du sujet vu ; autrement dit, le point d'observation visé par le dessinateur est, dans la plupart des cas, collé au sol se pointant sur le bas de l'objet ou les pieds du personnage.

Inversement à la première technique, la vue en contre plongée donne un effet de perspective impressionnant et permet donc au lecteur d'appréhender le plus souvent un sentiment de triomphe, de fierté ou de mépris chez le héros par rapport aux autres personnages et aux lieux. Dans certains cas, la vue en contre plongée dote le héros d'un sentiment de supériorité, de grandeur ou de force, mais signalons tout de même que le dessinateur peut aussi dans cette technique décrire à partir d'un seul

plan une scène tout à fait pareille à celle qu'il pourrait décrire en utilisant la vue en plongée.

Les spécialistes dans le domaine des bandes dessinées attestent que la vue en contre plongée (figure. 88) est reconnue comme étant une technique plus complexe que celle en plongée. Cette difficulté nous semble en grand rapport avec la projection cinématographique ; en effet, l'angle le plus subtil à partir duquel le sujet est visé par la caméra est bien ce que les spécialistes en photos appellent le grand angle, c'est-à-dire là où la caméra est placée terre à terre, c'est pourquoi nous signalons une faible présence de cette technique dans les bandes dessinées pour adultes, sinon elle est vraiment très rare dans les bandes dessinées destinées aux petits enfants.

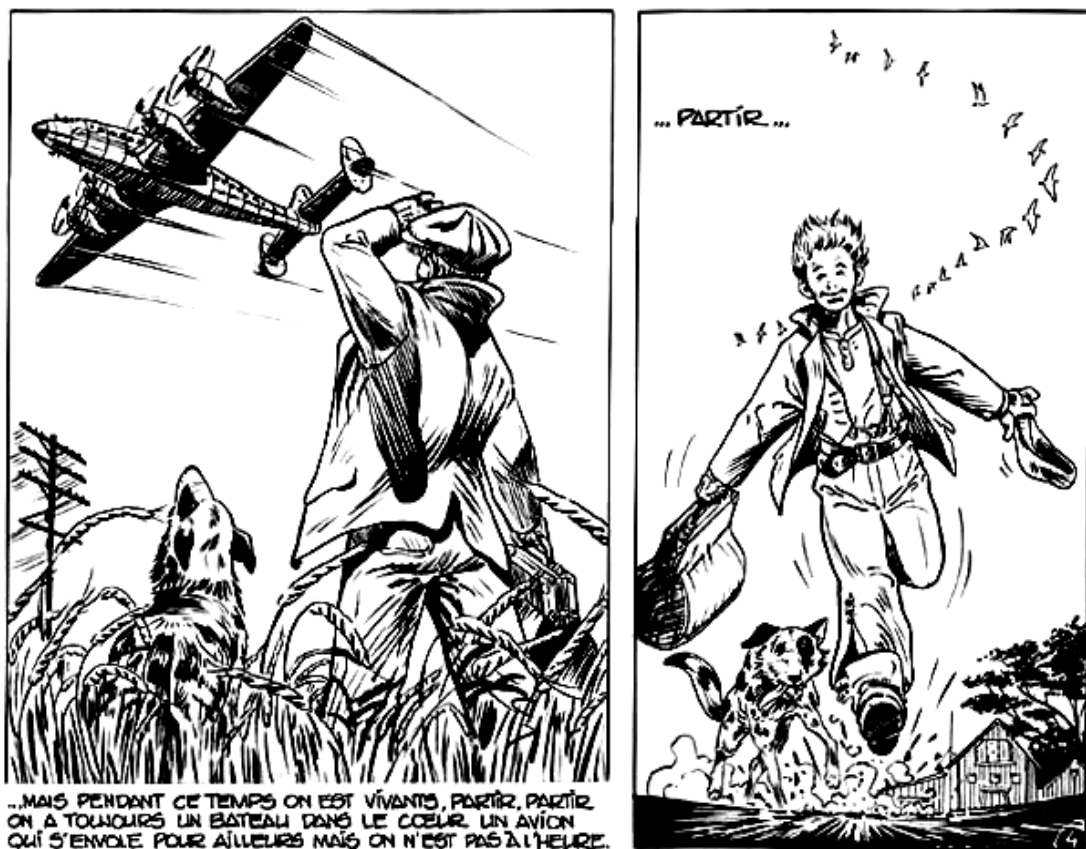


Figure 88. Vue en contre plongée¹³¹.

¹³¹ Ibid. Le 07.04.2011 à 09h14.

II.1.2.2.4. La vue oblique

Comme la vue en plongée, le dessinateur cherche à travers la vue oblique « figure 89 » à créer un déséquilibre qui, selon la situation dans l'histoire, peut exprimer une culbute, une évasion ou généralement une position inconfortable du personnage ou du héros.



Figure 89. Vue oblique dans la bande dessinée *Robur* (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹³².

Techniquement parlant, ce type d'angle de vue place le point central de fuite en dehors de la case et laisse toujours paraître une perspective d'horizon. C'est-à-dire que le lecteur doit placer sa vision à côté par rapport au sujet vu ; si nous revenons à la projection cinématographique qui, dans la majorité des cas, représente la source d'inspiration ou la référence pour les dessinateurs de bandes dessinées, nous constatons que la caméra doit être placée, pour ce type d'angle, en position oblique par rapport au sujet visé. Cette position concernant l'angle peut aller de quelques degrés jusqu'à 180 degrés dans le cas ordinaire, et de 180 degrés jusqu'à 360 degrés quand la vue oblique est inversée, notons que, statiquement parlant, le sujet pointé dans l'angle oblique ne peut atteindre effectivement les 180 et 360 degrés.

¹³² *Ibid.* Le 07.04.2011 à 09h19.

II.1.2.2.5. La vue subjective

En bande dessinée, la vue subjective « Figure 90 » renvoie essentiellement à une action dite accentuée par rapport au déroulement de l'histoire ; c'est-à-dire que l'intention du dessinateur est de considérer le lecteur non seulement comme un simple lecteur observateur mais comme une partie prenante de l'histoire car on vise à jouer sur les différentes sensations et émotions du lecteur.

Figure 90. Vue subjective dans la bande dessinée *Robur* (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹³³.



Le principe dans cette technique consiste à présenter la scène à travers un personnage, souvent c'est le héros, et par ce principe donc, le dessinateur peut moduler les sensations du lecteur en renforçant à titre d'exemple sa peur, en le tenant en haleine, en renforçant aussi son angoisse ou en lui faisant partager le sentiment de l'un des protagonistes ; le héros, le criminel, la victime, etc.

Il convient de souligner que la temporalité du récit se retrouve au maximum accélérée dans cette technique ; il n'en est pas le cas dans les autres scènes car le changement de ton de temporalité vise à créer un effet de variation et évite donc une monotonie dans le rythme général de l'histoire.

¹³³ *Ibid.* Le 07.04.2011 à 09h19.

II.1.2.2.6. La vue émotionnelle

Le dessinateur cherche à travers cette technique à mettre en évidence un état physique, psychologique ou sentimental du sujet. La vue émotionnelle est en réalité un cas des vues subjectives mais la différence concerne uniquement la façon dont le personnage et le décor sont représentés ; autrement dit, le dessinateur conçoit à déformer volontairement le personnage et le décor d'une manière symbolique ou caricaturale afin de faire adapter le lecteur à l'état que l'on veut faire accentuer : une fièvre par exemple, une tension, une perte de connaissance, etc.

A titre illustratif, quand le dessinateur veut décrire un personnage se trouvant dans un désert à chaleur infernale, et ayant une soif atroce, ce personnage est dessiné dans une image floue avec des contours relâchés et déformés. L'image dans la vue émotionnelle est dite fictive, elle échappe à la réalité par son effet de déformation du réel et rejoint donc l'effet imaginaire ; c'est pourquoi, nous constatons une faible présence de cette technique dans les bandes dessinées destinées aux enfants.

II.1.2.2.7. La vue focalisée

Dans cette technique, c'est uniquement un élément de l'image qui est mis en évidence par le dessinateur, le regard du lecteur se retrouve accroché sur le sujet ; ce dernier, une fois isolé de l'ensemble de la scène ou du décor, donne l'impression que c'est le seul élément à regarder et que, par cet effet, le dessinateur impose à volonté ce sujet au lecteur.

Dans le domaine de la photo, la technique de la vue focalisée renvoie à ce que les spécialistes appellent l'effet téléobjectif ; autrement dit, tous les éléments de l'image se retrouvent sur le même plan, la technique dans ce cas consiste à rapprocher et à isoler un détail du décor (le sujet) et de le représenter d'une manière nette sur un fond flou ; la vue générale de l'image n'a que très peu de profondeur de champ aux yeux du lecteur. Toujours dans le domaine de la photo, il nous semble intéressant de dire que l'adaptation de la vue focalisée « Figure 89 » en bandes dessinées conduit le dessinateur à tricher sur les perspectives ; c'est-à-dire qu'il

expose une image générale (c'est souvent la scène), mais son intention est de focaliser le regard du lecteur sur une autre image contenue dans l'image globale ; laissons aussi dire que cette technique suggère un état d'insuffisance ou de rêverie chez le lecteur.



Figure 91. Vue focalisée dans la bande dessinée
Robur (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹³⁴.

II.1.2.2.8. Le champ contre-champ

Toujours empruntée au domaine cinématographique, ce procédé consiste à mettre en place deux techniques sur deux vignettes successives. Les deux vignettes étant en opposition car les images qu'elles contiennent sont enchaînées sur deux angles de vue complètement en opposition l'un à l'autre. Il est notablement intéressant de faire remarquer qu'en vérité, dans la technique du champ et contre-champ, il ne s'agit que d'une seule image ou une seule scène représentée en consécution deux fois, mais de deux manières inversées. Cette technique en elle-même, révèle d'un côté le talent que possède le dessinateur en ce qui concerne la façon dont il conçoit les sujets, et d'un autre côté, elle ajoute un supplément de richesse sur l'ensemble de la scène et peut donc évoquer des détails sur la deuxième vignette qui n'ont, à titre d'exemple, pas été abordés par le dessinateur dans la première.

¹³⁴ *Ibid.* Le 07.04.2011 à 09h25.

Le champ est l'image de la première vignette quelque soit le plan ou l'angle de vue dans cette image, tandis que le contre-champ, représente toujours l'image de la deuxième vignette. Dans l'exemple qui va suivre « Figure 92 », nous verrons que la même scène, qui représente une action d'un duel comme dans les films westerns entre deux personnages, est reproduite d'une manière tout à fait opposée à la première ; dans la première vignette appelée champ, le lecteur voit le bandit en face alors que le héros est vu de dos c'est la plongée. Etant mise à l'envers dans la deuxième vignette, la même image est vue par le lecteur mais, dans ce cas c'est le bandit qui est vu de dos, et c'est le héros qui se retrouve en face, c'est la contre plongée ; ici, nous pouvons constater que le dessinateur cherche à mieux faire ressentir la tension dans ce duel entre les deux personnages, comme nous pouvons aussi constater que la technique de champ et contre-champ permet aussi à l'auteur de doubler les dialogues ; c'est-à-dire, au lieu d'avoir sur la même scène un dialogue assez long entre les deux personnages, chose qui peut parfois ennuyer le lecteur, l'auteur partage le dialogue en deux portions sur deux vignettes.



Figure 92. Champ contre-champ dans la bande dessinée *Robur* (Tome 2) de *Gil Formosa* en 1981¹³⁵.

¹³⁵ *Ibid.* Le 07.04.2011 à 09h31.

II.1.2.3. Les cadres en bandes dessinées

A l'instar du cinéma qui est régi par le format de l'image à dimension fixe, les bandes dessinées jouissent d'une liberté sans limite à propos des formes différentes des cadres qui contiennent cette image, mais nous devons savoir que liberté, ne veut pas dire qu'il s'agit là d'un choix arbitraire de la part du dessinateur. Quand ce dernier décide de cadrer une image, il aura sous sa disposition plusieurs procédés tels que le choix du plan, le choix de l'angle de vue, le choix de la perspective, etc. et il devrait donc faire en sorte que chaque élément de ces procédés soit conjugué harmonieusement avec la forme finale du cadre attribuée à l'image, c'est pourquoi les dessinateurs de bandes dessinées préfèrent l'expression : *cadrer, c'est déjà faire un choix.*

Double d'une richesse esthétique et rythmique, le cadre offre à la bande dessinée une vision semi-générale ; il permet à travers la variété dont le dessinateur peut disposer de rompre la monotonie et de donner à l'image un dynamisme très avantageux. Nous devons dire – avant d'évoquer les différents types et formes de cadres – que le choix d'un cadre n'est jamais laissé au hasard par le dessinateur.

II.1.2.3.1. Le cadre horizontal

Comme l'indique son nom, un cadre horizontal serre l'image sur le champ horizontal de la vision du lecteur. Ce type de cadre est utilisé le plus souvent avant une action, son rôle dans ce cas consiste à isoler l'objet ou le personnage que le dessinateur désire préparer pour l'action dans la vignette suivante. Inversement, il peut être utilisé après l'action pour désigner son résultat ou son aboutissement ; après une action d'un duel entre deux personnages par exemple, le cadre horizontal dans la vignette suivante expose les conséquences de l'action précédente. Comme il peut aussi être utilisé comme vignette *off* ou *end* de la bande dessinée, il marque ainsi l'achèvement final de l'histoire et met en évidence la situation finale du récit exprimée par l'auteur.

Dans toutes les situations citées précédemment, le cadre permet essentiellement au dessinateur de traduire de vastes décors en une seule image exprimant à titre d'exemple la solitude, le calme, l'isolement, l'apaisement, le repos, etc. nous pouvons remarquer, dans le cas où la situation l'exige à travers l'histoire, que le cadre peut refléter l'aboutissement même de l'action « figure 93 » : un évènement qui se produit à l'intérieur d'une foule immense, une poursuite qui met en scène plusieurs personnages, ou course de voitures ou de chevaux, etc.



Figure 93. Le cadre horizontal
dans la bande dessinée *Tif et Tondu 2* en 1981¹³⁶.

II.1.2.3.2. Le cadre vertical

Tirant aussi son sens de son appellation, le cadre vertical permet au dessinateur de représenter des vues en hauteur. Il est par cet effet, considéré l'élément idéal pouvant mettre en place expressivement et dynamiquement tous les sujets dont les lignes naturelles se rapprochent de la verticale : chute par exemple, falaise, escalade, gratte-ciel, etc.

Dans certaines situations, le dessinateur peut jouer sur les dimensions du cadre vertical ; s'il veut à titre illustratif que l'effet de mouvement, d'ascension, de vitesse ou de chute dans l'action sera plus grand chez le lecteur, il dessinera un cadre peu large ou mince. A noter que si le lecteur hésite parfois à bien déterminer la taille réelle d'un objet, surtout si ce dernier est exceptionnellement grand ou petit, il existe

¹³⁶ http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/apprendr/scene/jouerordre/jouerordre.htm/ Le 09.04.2011 à 08h00.

une astuce pouvant lui permettre de construire une idée plus claire sur l'envergure de l'objet. Le lecteur peut se servir d'un indice sur l'image, considéré comme étant une échelle : un arbre, un personnage ou un animal sont le plus souvent très suffisants pour ramener les choses à leurs justes mensurations. Nous pouvons aussi faire remarquer que ce type de cadre va bien avec le très gros plan si, toutefois le dessinateur veut représenter minutieusement les détails d'un objet ou les traits d'un visage sur un personnage « figure 94 ».



Figure 94. Le cadre vertical¹³⁷.

II.1.2.3.3. Le cadre carré

Certains spécialistes préfèrent appeler ce type de cadre aussi rectangulaire. En effet, et d'un côté purement statistique, nous constatons que le cadre carré ou rectangulaire est le type le plus utilisé en bandes dessinées. La cause en est tout simplement parce que l'utilisation de ce type remonte à l'origine même du genre ; historiquement parlant, les bédéistes privilégiaient ce format en répondant à une exigence traditionnelle qui concernait le nombre de vignettes imprimées sur la même planche. Bien entendu, ce nombre qui, pour des raisons économiques, devait

¹³⁷ Lee, S. (1984). *Thor*. p. 6. Italie : Intergrafica.

respecter la forme de *strip*¹³⁸ dans les journaux. De nos jours, le cadre carré ou rectangulaire est le type le plus favori que les dessinateurs préfèrent réserver aux bandes dessinées destinées aux enfants « figure 95 ».



Figure 95. Le cadre carré¹³⁹.

II.1.2.3.4. La forme libre

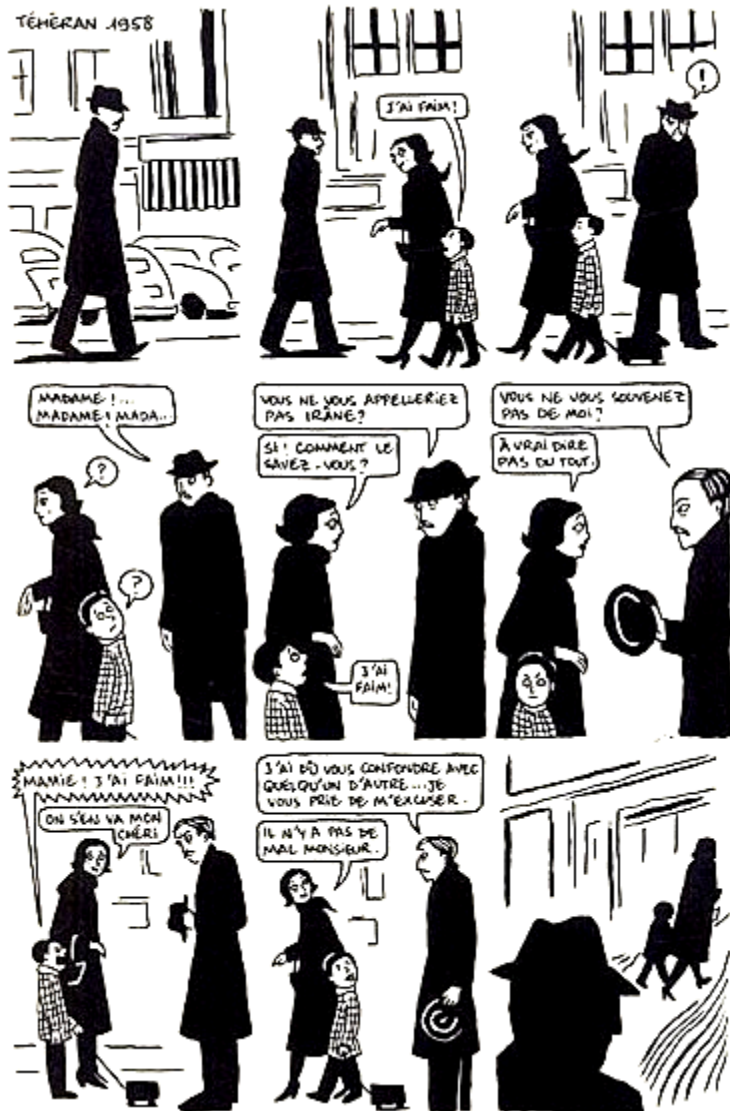
Le style des vignettes dans ce type ne contient plus de cadre, c'est pourquoi, certains bédéistes optent pour la forme sans cadre. Dans ce cas de style, le soin est laissé volontairement au lecteur pour imaginer le contour de la vignette. Le recours à cette technique semble très rare en bandes dessinées ; la cause en est que l'absence de contours entre les vignettes pose un problème à propos de deux procédés importants : l'ellipse et la césure. Ces deux procédés – comme nous le verrons plus loin – sont relatives à l'organisation chronologique et l'expression du temps en

¹³⁸ La forme la plus ancienne des premières bandes dessinées américaines sous forme de journaux. Elle existait avant même les albums cartonnés et est composée de trois bandes qui contiennent respectivement trois vignettes dont chacune d'elles est marquée par le format rectangulaire du cadre.

¹³⁹ Harris, J.C. (1982). *La bête du Vortex*. p. 8. Milan : Perissi.

bandes dessinées. L'absence du cadre a pour effet d'accélérer les actions, mais en même temps, cette particularité requiert que le dessinateur garde les mêmes objets ou personnages sur les vignettes qui n'ont pas de cadres « figure 96 ».

Figure 96. Une planche sans cadre dans la bande dessinée *Poulet au prune* en 2004¹⁴⁰.



II.1.2.3.5. Le cadre circulaire

Dans un cadre circulaire, le centre occupe une importance très considérable car le regard du lecteur est automatiquement attiré vers ce point. Le dessinateur emploie généralement ce type de cadre pour décrire ou symboliser un personnage, le plus souvent et particulièrement, c'est le visage de ce personnage qui est visé ; dans l'art de la photo, cette technique renvoie au dessin du portrait.

¹⁴⁰ <http://littexpress.over-blog.net/categorie-10788266.html/> Le 09.04.2011 à 08h25.

L'effet du cadre circulaire « figure 97 » est beaucoup esthétique sur les bandes dessinées ; le dessinateur, en recourant à ce type, expose certaines formes en cercle qui sont tout à fait symétriques : d'abord le choix du contour de la vignette qui est circulaire, puis la forme du visage du personnage qui ressemble à une forme en rond, ensuite, le dessinateur peut compléter cette symétrie en sélectionnant des bulles en cercle pour les dialogues ; l'ensemble de ces trois formes constitue une forme circulaire esthétiquement homogène. Outre cet effet, le cadre circulaire possède aussi un effet de centration ; c'est-à-dire que si l'auteur veut attirer l'attention sur l'objet ou le personnage dessiné, il emploiera ce type de cadre afin de cerner le sujet de plus près et le mettre en évidence, mais par rapport aux autres types de cadre, nous relevons que celui-ci est le moins utilisé en bandes dessinées, parce que la juxtaposition des vignettes en cercle crée un vide sur l'ensemble de la planche.



Figure 97. Le cadre circulaire¹⁴¹.

¹⁴¹ <http://www.google.fr/imgres?q=bande+dessin%C3%A9+cadre+triangulaire&hl=fr&biw=1024&bih=575&gbv=2&tbm=isch&tbnid=3wLKz16e8Nm6iM:&imgrefurl=http://didizuka.zeblog.com/c-dessins/page/2&docid=sJb29qxo3Dg3MM&w=400&h=375&ei=b8szTq2LDcP3sgb5xs25Ag&zoom=1&chk=sbg/Le 09.04.2011 à 08h32.>

II.1.2.3.6. Le cadre triangulaire

Cette forme est aussi peu employée en bandes dessinées. Il semble que sa vocation concerne uniquement des scènes d'action qui peuvent suggérer chez le lecteur des sentiments particuliers relatifs à la violence et à l'agression. Cette technique exige que le dessinateur maîtrise parfaitement l'art d'enchaîner les plans avec les angles de vue et de découper la planche selon des lignes qui respectent la symétrie globale de la page « figure 98 ».

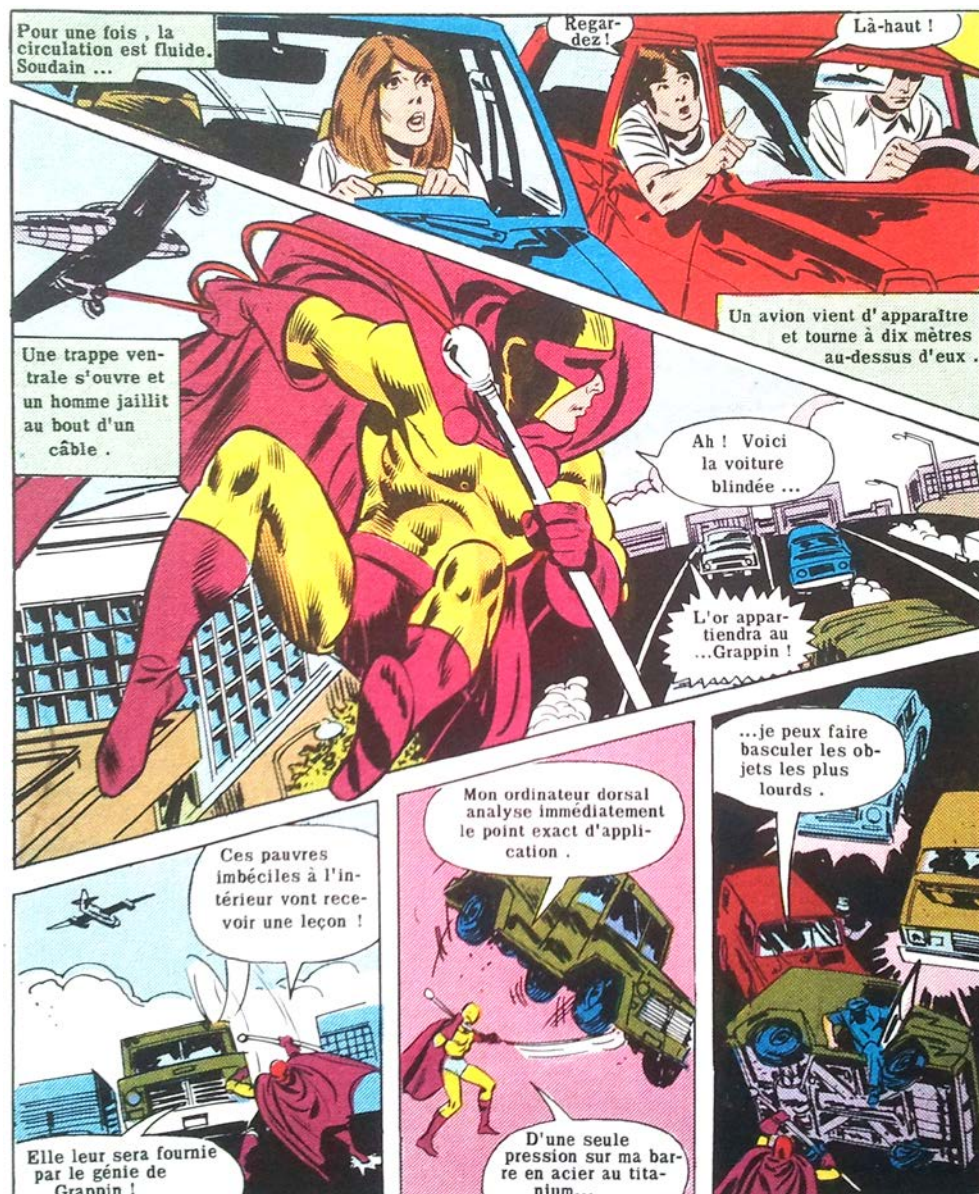


Figure 98. Le cadre triangulaire¹⁴².

¹⁴² Kraft, D. (1982). *Miss Hulk. La tour diabolique*. p. 7. Milan : Perissi.

II.1.2.4. La profondeur de champ

Nous savons que le monde de bandes dessinées est parfaitement le domaine où l'œuvre est présente en deux dimensions ; c'est pourquoi, les dessinateurs qui sont de vrais trompeurs d'œil, tentent toujours de recréer un relief afin de donner une profondeur à la scène.

Comme nous avons vu plus haut, la technique d'avant-plan est parmi les techniques les plus exigées pour que les dessinateurs parviennent à cadrer la structure de leurs images. Ils privilégient de mettre sur cet avant-plan le sujet captif, souvent le héros de l'histoire, un personnage secondaire, un animal, un véhicule ou un élément du décor qui est dessiné d'une façon fragmentaire et présenté en avant de la scène, mais il convient de souligner que dans tous les cas, le sujet représenté en avant-plan doit forcer le regard du lecteur suivant des lignes de perspectives ou de fuite et de le ramener à déplacer son regard à partir de la première image de l'avant-plan vers l'arrière « figure 99 », c'est-à-dire le reste de la scène. Ce travail nous semble d'une grandeur considérable et d'une importance cruciale pour la compréhension.



Figure 99. La profondeur de champ¹⁴³.

¹⁴³ Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 28.

Dans la vignette de la figure 99, le dessinateur a mis d'abord en avant-plan les trois personnages : Jojo (le héros), Magali (personnage secondaire) et Nicolas (deuxième personnage secondaire) puis, en arrière plan, nous retrouvons le reste de la scène ou ce que les bédéistes préfèrent appeler : décor. Nous avons dit dans le paragraphe précédent que la profondeur de champ joue un rôle prédominant dans la compréhension. En regardant en effet l'image, les yeux du lecteur se retrouvent forcément captés par l'image de l'avant-plan qui contient les trois camarades. Il est bien clair que cette emprise est tout à fait volontaire et programmée préalablement, car comme nous l'avons expliquée plus haut, les trois personnages se situent sur un angle de vue horizontal ou normal ; autrement dit, leur position par rapport à la globalité de l'image est au centre (position beaucoup favorite pour les yeux), et donc automatiquement, les yeux du lecteur en balayant l'image, ne commencent pas la lecture de droite à gauche ni de gauche à droite, mais tout simplement, c'est au centre qu'ils vont être focalisés en cherchant bien sûr l'angle perpendiculaire qui, seul parmi tous les angles possibles, va leur offrir une position de repos ; ensuite, à partir de cette image de l'avant-plan, le lecteur déplace ses yeux vers l'arrière plan et se bute sur les éléments du décor en cherchant le lien logique pouvant unir les deux images (possibilité d'un va-et-vient entre l'image de l'avant-plan et celle de l'arrière plan). Pour notre exemple : dans la première situation, celle de l'avant-plan, Magali et Nicolas accompagnent leur ami Jojo qui veut acheter du pain. Ce qui peut certainement renforcer la compréhension de la première situation, c'est bien l'image de l'arrière plan en deuxième situation. Pour tout lecteur, l'habileté d'interprétation invite fortement à penser que les trois magasins dessinés en arrière plan : la maison des jouets, la papeterie et la boulangerie, évoquent une surprenante représentation du rapport logique qui peut exister entre les deux images : ce lien en effet entre les trois personnages et les magasins, n'est autre que l'achat qui représente le thème général de l'histoire (Pas de pain... aujourd'hui). Il convient de mentionner aussi pour le même exemple que cette vignette est la première qui ouvre l'histoire ; c'est pourquoi, l'auteur a pris le soin d'introduire le thème de l'histoire dès le début en recourant, pour mieux aider le lecteur dans sa compréhension, à la technique de profondeur de champ.

II.2. Codes de lecture dans les bandes dessinées

Compte tenu de l'aspect artistique, voire même technique, mis en place par les auteurs et dessinateurs que nous avons évoqué tout au long des paragraphes précédents, à travers l'architecture spécifique des bandes dessinées, le lexique approprié, les différents procédés de mise en scène, les formes de plans et les types d'angles de vue ; après tout cela, nous pouvons dire que l'apport de ces éléments pour la compréhension est largement déterminatif. D'ailleurs, en tant que lecteurs, et à partir de ce que nous avons pu exposer comme exemples, nous devons désormais admettre que, dans le grand monde qui est celui des bandes dessinées, nulle vignette n'est conçue en dehors de son rapport avec la compréhension ; seulement, il convient pour le lecteur débutant, de mieux saisir ces éléments pour pouvoir les automatiser par la suite.

Pour que nos propos ne soient pas en contradiction avec la réalité ou l'actualité du terrain, nous savons que des lecteurs débutants ne sont jamais considérés comme de véritables spécialistes dans le domaine de lecture de bandes dessinées quel que soit leur âge ; la preuve en est que chacun de nous a dû un jour côtoyer au moins un titre d'une bande dessinée, sans que la particularité de connaître l'aspect purement technique de ce genre soit une exigence prédominante pour lire et comprendre cette bande dessinée. Au demeurant, il nous semble plus juste de dire que ce que nous voulons laisser entendre par la saisie de ces éléments, c'est bien une sorte de systématisation pendant la lecture de bandes dessinées ; systématisation qui, pourvu qu'elle soit saine, guidée et bien orientée, pourrait sans grandes difficultés assurer cette automatisation, faisant de notre lecteur débutant un bon lecteur de bandes dessinées.

Evidemment, un grand nombre des théories piagétienne sont expérimentalement là présentes pour confirmer ce que nous venons de dire. Aussi, si de grands linguistes et didacticiens tels que Jean Foucambert, Gaston Mialaret, Jean-Charles Rafoni, Pierre Astolfi, Henri Besse ou Philippe Meirieu, pour ne citer que ces noms, nous apprennent tous que l'apprentissage de la lecture scolaire est, par

essence, un phénomène d'automatisation que l'on installe progressivement chez le lecteur, pourquoi ne serait-il pas donc légitime d'accorder la même pensée pour la lecture des bandes dessinées ?

Didactiquement parlant, ce phénomène étant pratiquement transposable pour ce cas de lecture de bandes dessinées, nous le verrons bien dans la troisième partie ; en ce qui concerne cette section, il est de grande nécessité de préciser que dans la sphère des bandes dessinées, le processus de compréhension ne se limite pas uniquement aux éléments que nous avons cités depuis le début de ce chapitre, mais qu'il y a forcément d'autres paramètres qui entrent en jeu pouvant mieux aider le lecteur dans sa compréhension. Ces paramètres constituent ce que nous appelons : codes de lecture dans les bandes dessinées. Il ne devrait pas ressortir ainsi que par codes de lecture, nous visons une structure qui soit difficilement déchiffrable ou assimilable par le lecteur, mais tout simplement parce que nous ne pouvons retrouver ces codes qu'à l'intérieur des bandes dessinées ; un trait qui nous semble de plus en plus renforcer l'originalité et la particularité du genre.

II.2.1. Ordre de lecture des bandes dessinées

Tout comme les différents codes linguistiques écrits, les bandes dessinées obéissent initialement à des règles relatives à la langue dans laquelle la bande dessinée est éditée ; ces règles, si nous prenons une page d'une bande dessinée à titre d'exemple, concernent ce que nous pouvons appeler l'ordre de lecture ou mieux encore, la disposition des vignettes.

En définissant la bande dessinée, nous avons déjà admis que ce genre allie deux éléments d'une manière proprement spéciale : le texte à l'image ; mais disons que pour l'ordre de lecture, c'est plutôt le premier élément que l'on considère comme paramètre initial d'après la théorie cognitive de l'apprentissage adaptée de Mayer (2001) « *le système cognitif humain possède des systèmes séparés d'élaboration des représentations verbales auditif/verbal et un second*

visuel/imagé »¹⁴⁴. Un paramètre linguistique, dépendant de la langue et son origine, et non pas sémiologique, dépendant de l'image. Nous pouvons constater que pour la langue japonaise à titre illustratif, l'ordre de lecture du texte représente une particularité dans la mesure où la disposition sur l'axe vertical par rapport à la page est de haut en bas et de gauche à droite pour l'axe vertical ; tandis que pour la langue arabe, nous pouvons dire que la disposition est 50% inverse par rapport au français et les autres langues d'origine latine ou germanique par exemple. Autrement dit, et pour notre cas, des élèves ayant l'arabe comme langue maternelle, lisent systématiquement des bandes dessinées éditées dans cette langue de droite à gauche concernant l'axe horizontal et de haut en bas pour l'axe vertical, alors qu'en français, l'ordre de lecture pour l'axe vertical ne change pas (toujours de haut en bas), et celui de l'axe horizontal se retrouve totalement mis à l'envers (figures 100, 101 et 102).

Figure 100. Une planche d'une bande dessinée *Hitler, madness of the century* de Shigeru Mizuki en 2011:

L'ordre de lecture du texte est en flèche blanche, celui de la lecture de vignettes est en flèche noire¹⁴⁵.



¹⁴⁴ Jamet, E. (2008). *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception*. p. 94. Marseille, Solal.

¹⁴⁵ <http://japon.canalblog.com/archives/p70-3.html/> Le 11.04.2011 à 22h13.



Figure 101. Une planche de la bande dessinée *M'quidech* en 1982 par *Aram* : L'ordre de lecture du texte est en flèche blanche, celui de la lecture de vignettes est en flèche noire¹⁴⁶.

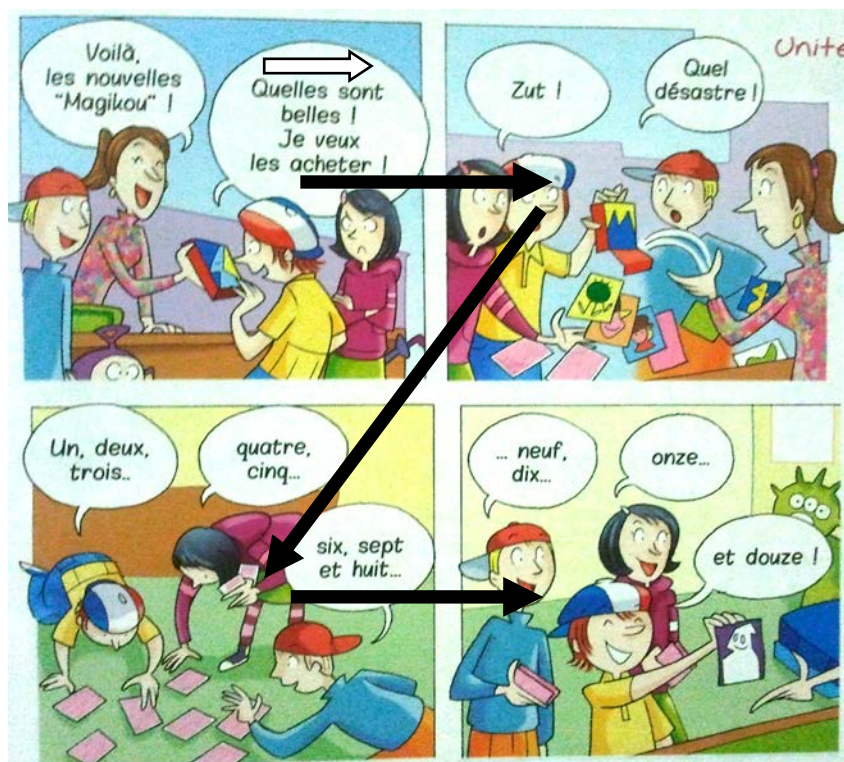


Figure 102. Une planche de Jojo ; l'ordre de lecture du texte est en flèche blanche, celui de la lecture de vignettes est en flèche noire¹⁴⁷.

¹⁴⁶ <http://iqbal.forumalgerie.net/t435-la-bd-algerienne/> Le 11.04.2011 à 22h26.

¹⁴⁷ Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 29.

Il convient d'ajouter que pour l'ordre de lecture dans les bandes dessinées, nous ne devons pas faire croire que la situation peut être ramenée à un état où la simplicité en lecture pourrait être attestée, ou même à un état comparable dans lequel nous confirmons par exemple qu'il ne pourrait y avoir une différence entre la lecture des bandes dessinées avec celle d'un manuel scolaire. Contrairement donc à ce que nous pensons imaginer, il faut que nous admettions dès à présent une certaine complexité en lecture de bandes dessinées et par là, que nous nous préparions à mieux savoir se familiariser avec tant de contraintes envisageables en lecture au cours de la partie expérimentale, surtout en tenant compte de l'âge scolaire des élèves.

Cette difficulté en lecture nous semble relative à l'aspect même du genre, car pour mieux approcher ce phénomène et le rendre plus explicite, il faut souligner qu'en théorie, nous pratiquons deux types de lecture dans les bandes dessinées. Deux types de lecture se rapportant chacun à un code bien déterminé : le code linguistique (textes et dialogues contenus dans les bulles ou dans les récitatifs), le code sémiologique ou l'image.

L'apport de la psychologie cognitive et des neurosciences pour la lecture était, à partir des années 1970, très considérable. Nous savons d'ailleurs que plusieurs travaux et recherches ont été réalisés en ce sens, et qu'ils ont contribué d'une manière très convaincante à mieux expliquer le cheminement de la lecture ainsi que le processus de la compréhension pouvant en résulter. Nous parlons à vrai dire des différents modèles de compréhension en lecture, mais avant d'aborder en détail ce point, nous devons s'accorder pour dire qu'il existe des modèles qui concernent uniquement la lecture ordinaire ; autrement dit, des modèles propres au code linguistique (manuel scolaire à titre d'exemple), il existe aussi des modèles relatifs seulement aux dessins et aux images, ce sont des modèles qui concernent le code iconique (les tableaux d'art), et il existe encore, des modèles qui s'appliquent simultanément aux deux codes, linguistique et iconique (la bande dessinée). Nous devons souligner en premier lieu que chacun de ces trois types de modèles possède

ses lois et règles purement spécifiques, c'est-à-dire qu'il faut insister sur le fait que les trois sont réellement différents et qu'il n'est pas juste de dire par exemple, que les modèles appartenant au code linguistique dans le premier type sont les-mêmes que nous pouvons retrouver dans le même code linguistique pour le troisième type ; ni de dire, malgré la ressemblance, que les modèles faisant partie du code iconique sont identiques à ceux que nous allons découvrir aussi dans le troisième type. En deuxième lieu, ce qui nous intéresse dans le présent travail ce sont bien les modèles qui incombent aux deux codes ensemble, c'est-à-dire la bande dessinée ; nous aurons certainement l'occasion d'y revenir sur quelques modèles pour les entamer d'une manière plus étayée dans le deuxième chapitre de la deuxième partie.

II.2.1.1. S'exprimer au moyen de la parole

Outre les dessins qui, dans les bandes dessinées, forment un outil d'expression très nécessaire au processus de compréhension, la parole elle aussi, et à titre d'égalité ou peut être plus, constitue une mise de fonds capitale à la compréhension. Nous entendons par parole l'ensemble des textes et des dialogues contenus dans les bulles et les cases ; il faut ne pas oublier que la transcription de cette parole dans les bandes dessinées n'est pas du tout celle d'un texte que nous pouvons retrouver dans un livre scolaire de lecture. La différence est d'autant plus remarquable qu'en bande dessinée, nous constatons que l'auteur est doté d'une certaine liberté. A titre illustratif, les règles d'écriture du code typographique sont le plus souvent un peu plus transgressées par les auteurs de bandes dessinées que les auteurs des manuels scolaires.

Mais ceci ne devrait pas nous ramener à dire que si les auteurs de bandes dessinées outrepassent l'utilisation en vigueur de la ponctuation par exemple, cela veut dire que la bande dessinée en soi, ne tient pas compte de l'âge du lecteur car, nous savons que la ponctuation joue un rôle important dans la compréhension comme le souligne Jacques Drillon dans son fameux *Traité de la ponctuation française* (Gallimard, 1991), mais ce qui convient plutôt le mieux à dire, c'est qu'en réalité, lorsqu'il s'agit d'un public enfantin, l'usage du code

typographique se retrouve rigoureusement respecté. Nous confirmons ces propos par la comparaison de la façon selon laquelle la parole est transcrite dans l'exemple de deux vignettes de bandes dessinées « figures 103 et 104 » : la première visant un public adulte tandis que la seconde est destinée à des lecteurs débutants (enfants).



Figure 103. Texte écrit pour des lecteurs débutants (enfants)¹⁴⁸.

Figure 104. Une planche de la bande dessinée *Rahan*, mars 2009 : Texte écrit pour des adultes¹⁴⁹.



¹⁴⁸ *Ibid*, p. 40.

¹⁴⁹ http://www.scenario.com/bd_12116_RAHAN%20%28INT%C3%89GRALE%20NOIR%20ET%20BLANC%29.html/ Le 22.09.2011 à 19h23.

En confrontant la façon dont est représenté le texte dans les deux exemples précédents des figures 103 et 104, nous pouvons discerner avec netteté l'écart considérable concernant la disposition du texte ; dans la première vignette, le texte dispose d'une grande lisibilité : le style et la taille de la police conviennent d'une manière parfaite pour un lecteur débutant, la transcription du texte en cursive va aussi avec, le texte est soigneusement ponctué et est suffisamment aéré. Par contre, dans les trois vignettes de la deuxième image, le texte paraît très condensé de telle sorte que le lecteur se sent de prime abord fatigué : manque d'aération, espacement des caractères à l'intérieur du mot très étroit, ce qui donne l'impression que les lettres sont collées les unes aux autres, l'effet de police est en lettres capitales, ce qui contraint chez le lecteur, dans la plupart des situations, son habitude de lire des textes écrits en minuscule.

En comparant aussi un paragraphe ordinaire d'un roman avec un dialogue dans une bulle de bandes dessinées, le lecteur pourrait percevoir pour le roman que la disposition des mots, l'organisation de ces derniers sur la page, le type de police utilisé, la taille de police choisie, etc. sont des critères qui, tout au long du roman, ne changent pas et ne subissent aucune modification ; dans les bandes dessinées au contraire, toute est question de variation mais, ceci ne devrait pas nous faire croire que les bandes dessinées manquent d'organisation.

L'homogénéité pouvant résulter de cette variation, relève essentiellement du rapport entre le texte, et l'image avec laquelle il est alterné ; d'ailleurs, nous devons savoir que, les motifs selon lesquels l'auteur place le texte dans la bulle et ainsi la bulle devant le personnage qui parle, sont très pertinents, autrement dit, la disposition du texte par rapport au personnage qui le produit et par rapport aussi au lecteur : placer le texte sur la droite du personnage, sur sa gauche, au-dessous de sa tête ou au-dessus ; est-ce qu'il peut s'agir d'un choix démotivé de la part de l'auteur ? Immédiatement, nous pouvons, à travers les exemples qui vont suivre, répondre négativement à la question précédente en disant que ce choix n'est pas du tout non délibéré, et que dans les bandes dessinées, rien n'est laissé au hasard. Les

motifs dont il est question en effet, sont en corrélation non seulement avec l'image elle-même, mais aussi et surtout avec l'intention et la visée déployées par l'auteur afin de capter en premier lieu l'attention du lecteur « figure 105 ».

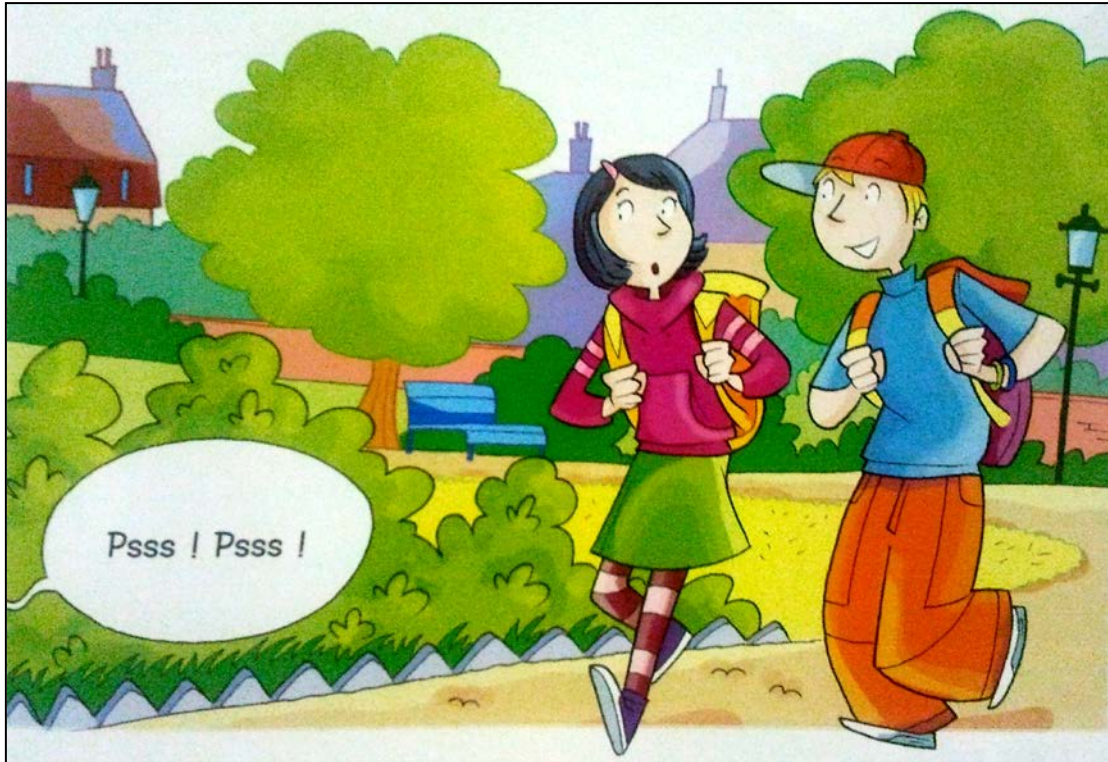


Figure 105. Texte à gauche¹⁵⁰.

Faisons remarquer d'abord que la disposition à droite et à gauche, c'est par rapport à la vision de celui qui lit, c'est-à-dire qu'en tant que lecteur, nous allons dire pour notre exemple que le texte se trouve à gauche et les deux personnages Magali et Nicolas sont à droite. Le texte contenu dans la bulle est une sorte d'appel de la part d'un troisième personnage (Jojo, le héros) qui se fait dissimuler sous les herbes ; Magali, étant la première à avoir entendu cet appel, elle tourne sa tête en donnant son oreille vers la direction source de la voix.

Nous confirmons que le fait que l'auteur ait placé le texte à gauche et les deux personnages à droite n'est plus arbitraire, et que nous ne pouvons imaginer le

¹⁵⁰ Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 05.

fait que les emplacements soient inversés ; en lisant le texte contenu dans la bulle, le lecteur infère une représentation auditive/verbale qui concerne uniquement le texte (Psss ! Psss !). Quelque soit l'ordre de lecture de l'image, c'est-à-dire que les yeux du lecteur débutent la lecture de l'image en fixant le centre de cette dernière ou, le plus souvent, elles vont balayer l'image de droite à gauche, cette représentation se trouve renforcée par une autre visuelle/imagée. La représentation finale inférée par le lecteur faisant référence à la compréhension globale en lecture concerne donc les deux représentations : auditive/verbale et visuelle/imagée et ce, suite à une opération de connexion entre les deux représentations que nous développerons plus loin dans la deuxième partie.

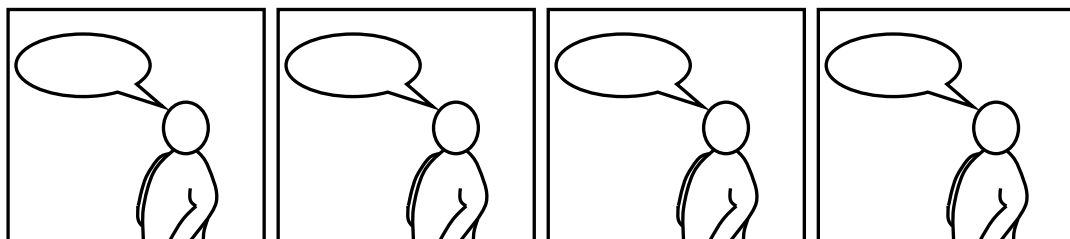
Il s'ensuit d'après ce que nous avons vu d'ajouter que, parfois l'auteur place volontairement le texte à droite « figure 106 ». Il pousse dans ce cas le lecteur à passer d'abord par la gauche où il doit, pour notre exemple, balayer la scène et le décor et de terminer ensuite par le texte. Nous devons souligner que dans cette situation, et pour mieux travailler la compréhension, la scène ou la globalité de l'image suggère des éléments importants à la compréhension et que le texte, ayant été retardé par l'auteur, vient comme supplément d'information afin de compléter cette compréhension.



Figure 106. Texte à droite, *Tif et Tondu* (tome 2) de Will en 1978¹⁵¹.

¹⁵¹ http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/apprendr/scene/jouerordre/jouerordre.htm/ Le 11.04.2011 à 22h50.

L'emplacement de la parole exprimée dans les bulles, tient donc énormément compte de l'intention de l'auteur (avancer le texte ou le retarder). Cette intention a pour but primordial de garantir, voire même de consolider la compréhension chez le lecteur ; dans la « figure 107 », la succession intacte des quatre bulles dans la même position, crée une certaine monotonie et ne permet absolument pas de donner de la valeur à l'image : le lecteur connaît préalablement l'architecture de la vignette dans la position (04) car ses yeux sont en quelque sorte automatisés. Mais, si l'auteur cherche à intéresser le lecteur aux images – ce qui offre une variété pouvant rendre les vignettes plus animées et très vives, et peut aussi donner l'envie et le goût de continuer la lecture « figure 108 » – il y a une technique qui consiste à alterner la position de la bulle par rapport à l'image. Dans la figure 108, la position (01) est la plus fréquente dans les bandes dessinées, les positions (01) et (04) incitent le lecteur à lire d'abord le texte, et de passer ensuite aux images (quoique le degré d'obligation de la lecture du texte est plus fort dans la position (01) que dans la position (04)). Les positions (02) et (03) poussent le lecteur à voir d'abord l'image puis à lire le texte (le degré d'obligation de la lecture du texte est aussi plus fort dans la position (03) que dans la position (02)).



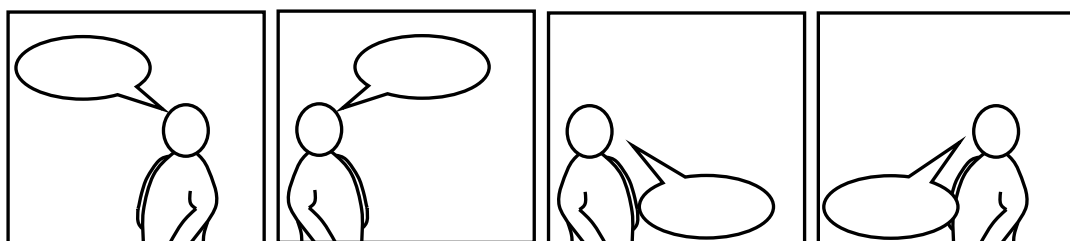
position (01)

position (02)

position (03)

position (04)

Figure 107. Position du texte intacte.



position (01)

position (02)

position (03)

position (04)

Figure 108. Position du texte variée.

II.2.1.1.1. L'onomatopée

Outil très fort dans les bandes dessinées, les onomatopées jouent aussi un rôle important pour la compréhension. Elles ont la faculté de traduire le son et par là, de rapprocher les mouvements et les actions à la réalité. Nous savons que les onomatopées forment une catégorie d'interjections comme elles peuvent aussi être employées comme nom, et qu'elles sont émises essentiellement pour simuler un bruit particulier associé à une personne, un animal ou un objet, par l'imitation des sons que ces derniers peuvent produire. Les onomatopées sont pour les bandes dessinées comme le sel pour le pain, nous les retrouvons partout et il nous semble rarement admissible qu'une bande dessinée soit conçue sans onomatopées.

L'avantage des onomatopées réside dans le pouvoir d'offrir à l'auteur la possibilité de reproduire phonétiquement tous les sons de la nature ; outre le dictionnaire des onomatopées que nous connaissons, les bandes dessinées possèdent un vocabulaire assez consistant. Nous pouvons souligner que ce vocabulaire est bien relatif aux écoles de bandes dessinées (école américaine, école franco-belge) mais malgré ceci, nous pouvons constater que chaque auteur peut inventer ses propres onomatopées pour décrire au mieux le son qu'il veut exprimer.

L'onomatopée peut donc servir comme une sorte de sonorisation de la vignette ; techniquement parlant, il existe une assez remarquable variation entre les onomatopées américaines, franco-belges et japonaises, mais sur le plan sémantique, elles ont toutes la faculté d'exprimer les mêmes idées et possèdent en commun le même principe de fonctionnement : la représentation par analogie phonétique des sons qu'elles traduisent.

II.2.1.1.2. L'idéogramme

Les idéogrammes partagent avec les onomatopées la même utilité, ils sont tous considérés comme des adjuvants à la compréhension. Les idéogrammes sont en réalité des symboles tels que : (/), (...), (?), (!), (+), (=), (\$), ({}), etc. qui ont été empruntés au discours écrit. Leur rôle pour la compréhension est d'exprimer la

surprise par exemple, l'interrogation, la suspense, le silence l'étonnement, la colère, le sommeil, la fatigue, etc. mais comment parvient-on en tant que lecteur, à connaître avec exactitude le sens d'un idéogramme, le sens que l'auteur veut réellement véhiculer ? Théoriquement parlant, l'image se trouvant dans la vignette qui contient un idéogramme peut clairement suggérer le sens de ce dernier au lecteur, et sur le plan pratique, l'entraînement dans la lecture des bandes dessinées pourrait facilement surmonter cette contrainte.

Mais dans le domaine des bandes dessinées, nous pouvons sans difficulté faire remarquer que la créativité des auteurs est considérée comme un facteur d'une grandeur particulière ; l'expression au moyen des idéogrammes ne se limite pas uniquement aux symboles empruntés au discours écrit que nous avons cités supra, néanmoins, au-delà de ces signes élémentaires, les auteurs de bandes dessinées peuvent recourir à une autre catégorie des idéogrammes et ce, pour exprimer les états psychologiques et les sentiments des héros ou des personnages secondaires.

Cette catégorie des idéogrammes, tout à fait différente de la première, relève de la capacité des auteurs afin de faire coller l'idéogramme créé avec la représentation ou l'idée qu'ils veulent transmettre au lecteur dans la vignette. A titre illustratif, ces idéogrammes peuvent aller de certaines couleurs spécifiques à l'image, des lignes d'effet et de bulles noires jusqu'aux gouttes de sueur, des têtes de morts, des ciels sombres, des poignards dans le dos, des éclairs, des étoiles pour exprimer un état de vertige, des petits oiseaux pour un état d'étourdissement, des cloches, etc.

II.2.1.2. L'expression du temps en bandes dessinées

Tout comme la parole dans les bandes dessinées, le temps ou l'axe chronologique est exprimé au moyen de quelques techniques que nous allons évoquer dans les paragraphes suivants. Si nous revenons à la définition du genre, nous faisons dire que, certes, une bande dessinée est une succession d'images qui relatent une histoire, mais nous devons savoir que cette histoire exige aussi une

succession sur le plan chronologique ; outre donc le temps que nous mettons en lisant une bande dessinée, les narrateurs doivent savoir, non seulement exprimer mais aussi, donner du rythme à cette bande dessinée, c'est ce que nous pouvons désigner par l'expression du temps qui s'écoule dans le récit. Pour ce faire, il y a différentes manières.

II.2.1.2.1. La césure

Comme nous avons dit dans le paragraphe précédent, les narrateurs en bandes dessinées utilisent une succession d'images pour exprimer une scène ; cette dernière, se déroule le plus souvent sur une bande horizontale. Pour que la fin d'une action ou l'achèvement d'une scène soit signalé au lecteur, les narrateurs emploient un blanc séparateur entre les vignettes qu'on désigne aussi sous le terme : césure. Cette césure peut annoncer donc un retour à la ligne naturelle, comme elle peut aussi servir à faire démarrer une nouvelle action.

Mais il y a un point relatif à l'écoulement du temps et qui nous semble intéressant à souligner. En se mettant en effet à la place d'un lecteur ordinaire, et après avoir lu une bande horizontale contenant certaines vignettes, nous constatons que le fait de devoir redémarrer une nouvelle bande horizontale exige un temps considérable, peut être plus que celui que nous avons consommé pour lire la première bande, ce laps de temps qui forme une rupture chronologique est dans plusieurs bandes dessinées exploité objectivement ; c'est-à-dire que là où la césure vient annoncer la fin de la lecture d'une bande horizontale, les narrateurs, en tenant compte du temps que le lecteur devrait mettre en retournant à la deuxième bande, peuvent profiter pour accélérer – à titre d'exemple – les événements de l'histoire, terminer un dialogue ou même changer la scène et le décor.

Dans l'exemple suivant « figure 109 », Jojo qui a reçu une carte de la part de son ami Philippe, décide de l'inviter chez lui et de lui faire visiter Paris en montgolfière. Dans la première bande horizontale sur la figure, le lecteur peut constater que la césure séparant la première vignette de la deuxième, et ainsi la deuxième de la troisième,

l'écoulement chronologique est respecté par rapport au temps de la narration ; nous avons trois vignettes qui représentent chacune d'elles, un lieu bien précis dans Paris : les césures entre les vignettes renvoient donc aux ruptures dans l'histoire qui concernent le changement des lieux visités. Mais la césure se trouvant sur la droite de la troisième vignette de la première bande horizontale (celle qui termine la bande) est marquée par un laps de temps plus long que celui des deux premières césures qui l'on précédée, car le lecteur doit retourner pour redémarrer sa lecture de la deuxième bande horizontale.

Immédiatement, nous pouvons constater comment en effet, le narrateur a pu à un certain degré exploiter ce temps ; sur la première bande, le lecteur peut facilement percevoir qu'il s'agit de la même scène (c'est toujours la visite malgré le changement des lieux), sur la deuxième bande, il y a là toute une autre scène : les deux amis Jojo et Philippe, ayant terminé de visiter Paris, étaient de retour chez Jojo et sont en train de discuter de leur visite avec leurs parents. Logiquement parlant, le temps que les deux amis doivent prendre en retournant chez eux après la visite, devrait nécessairement être plus long et est donc en parfaite harmonie avec celui de la césure qui termine la première bande horizontale.



Figure 109. La césure¹⁵².

¹⁵² Apicella, M.A & Challier, *op-cit*, p. 63.

II.2.1.2.2. L'ellipse

En bandes dessinées, l'ellipse est considérée comme étant un phénomène crucial pour la compréhension. Ce phénomène concerne la lecture des images dans la succession chronologique des vignettes ; son principe consiste à ne voir que des fragments par le lecteur, mais à saisir le sens de la totalité. L'effet de l'ellipse se conjugue avec la capacité interprétative que possède chacun de nous pour inférer des représentations sémantiques, ces dernières nous permettent de recréer par exemple l'action qui s'est déroulée entre deux images successives ; bien évidemment, cette action n'est pas révélée explicitement par le narrateur, mais c'est au lecteur qu'incombe la tâche de construire le rapport relatif à la compréhension entre les images dans leur succession chronologique

Il est surprenant de faire remarquer que le phénomène d'ellipse est presque automatique chez tout individu et est tout à fait inconscient ; seulement, le degré à inférer des représentations entre deux images, diffère d'une personne à une autre et ce, en fonction de quelques facteurs tels que l'âge de la personne, son appartenance sociale, son milieu culturel, etc. Les narrateurs jouent énormément sur ce phénomène qu'on désigne aussi sous le terme de gouttière car, dans notre vie de tous les jours, chacun de nous possède une vision parcellaire du monde qui l'entoure, mais avec l'appui de notre capacité à rebâtir et à restaurer une cohérence par le biais de l'ellipse, cela permet de donner un sens à notre vie et de comprendre ce monde.

Maîtriser la technique de l'ellipse est donc un paramètre vraiment fondamental en bandes dessinées. A la différence du cinéma dans lequel l'image de la scène par exemple est continue, en bandes dessinées, l'auteur se retrouve devant un choix décisif, car chaque scène est représentée uniquement par une seule image. L'image donc, sélectionnée par l'auteur, doit impérativement respecter le principe d'ellipse et aussi, tenir essentiellement compte de la compréhension pouvant résulter entre l'image précédente et l'image suivante, c'est pourquoi, les auteurs multiplient les techniques que nous avons citées au début de ce chapitre (techniques de la mise en scène).

Dans les deux images de l'exemple « figure 110 », nous avons deux vignettes qui renvoient à deux scènes complètement différentes. Dans la première scène (dans la cour de l'école) nous avons l'institutrice, devant ses élèves debout, formant deux rangées horizontales dans la cour de l'école, tout près de la classe. Dans la deuxième scène (à l'intérieur de la classe), l'institutrice se tient dans son bureau, en face de ses élèves.



Figure 110. L'ellipse¹⁵³.

Le principe de l'ellipse dans les deux vignettes dans la figure 110 est le suivant ; en passant de la première à la deuxième image, le lecteur peut inférer des représentations sémantiques qui ne sont pas révélées par l'auteur, mais qui peuvent être inconsciemment construites par le lecteur. Ce dernier donc, en établissant le rapport entre la première et la deuxième image, peut facilement compléter la compréhension par des informations qui n'existent plus sur les deux vignettes ; il peut par exemple imaginer comment les élèves sont entrés en classe, comment leur institutrice leur a donné la permission de s'asseoir sur les tables, comment les élèves ont rangé leurs cartables dans les casiers, etc.

¹⁵³ *Ibid.* p. 11.

D'après cet exemple, nous remarquons que c'est le lecteur qui doit recréer le mouvement, l'enchaînement, le temps et par là, la compréhension des différentes actions et des scènes dans leur ensemble. Grâce à l'ellipse, le lecteur fait lui-même appel à son interprétation de l'image, à ses expériences, à son ressenti, à sa mémoire qu'elle soit réelle ou inconsciente, etc. et sans ces éléments, il ne peut saisir l'ellipse choisie par l'auteur et sa compréhension d'ensemble se retrouve infectée, c'est pourquoi, le travail de l'ellipse est soigneusement réfléchi par les auteurs qui tiennent compte de la culture commune du lecteur.

Nous remarquons aussi que certaines ellipses en bandes dessinées sont l'effet d'un automatisme commun et inconscient. Il s'agit au fait des situations faisant appel à des comportements banals qui sont répétés presque des centaines de fois dans notre vie quotidienne, comme le fait de téléphoner, de boire un café ou d'ouvrir une porte ; en voyant les scènes dessinées relatives à ces situations, le lecteur peut, d'une façon tout à fait inconsciente, de lui-même recréer l'intégralité des mouvements qui composent ces situations. Le principe d'ellipse épargne aux auteurs de bandes dessinées donc de décrire une action scène par scène, ce qui leur permet également de diminuer le nombre d'images utilisées.

II.2.1.2.3. Le rythme dans les bandes dessinées

En jouant sur la taille des images ou en adoptant un fractionnement particulier, les auteurs de bandes dessinées peuvent volontairement presser ou faire avancer rapidement la lecture du récit pour rendre l'action de la scène brusque. Ils peuvent contrairement ralentir le récit afin d'exiger une pause aux lecteurs afin qu'ils puissent opérer un redémarrage de lecture.

Parmi les techniques les plus répandues qui permettent aux auteurs de rythmer les bandes dessinées, nous pouvons citer les caractéristiques suivantes : des dialogues très courts en nombre très réduit, avec des plans prioritairement pointés sur le personnage, sans que le dessinateur laisse des détails d'arrière-plan ; ces paramètres, une fois réunis, accélèrent le rythme du récit. Aussi, lorsque le

dessinateur coupe volontairement en deux une case normale sur un axe horizontal, ou en dessinant une case confinée qui exprime une action en longueur ; ceci donne effet de faire hâter le récit et avancer le temps. Par contre, quand le dessinateur expose une case très large occupant plus de la moitié de la page, ce qui force le regard du lecteur à se balader sur l'image, ou lorsque le dialogue contient plusieurs textes ainsi que des images fouillées remplies de beaucoup de détails, ceci diminue le rythme chronologique et ralentit le récit.

II.2.1.3. L'expression du mouvement en bandes dessinées

Nous savons qu'en bandes dessinées, le premier souci des auteurs c'est de relater une histoire ; outre la parole et le temps qui sont représentés de différentes manières, les mouvements aussi en bandes dessinées sont incarnés et indiqués d'une façon très représentative. Pour ce faire, un découpage du scénario est en premier lieu requis par le dessinateur, c'est-à-dire l'ensemble de vignettes qui vont composer les cases ainsi que les planches de la bande dessinée. Ensuite, le dessinateur choisit avec pertinence les plans, les effets visuels, les angles de vue et les cadrages afin de donner un dynamisme à ces vignettes et les rendre plus vives et animées.

La représentation des mouvements en bandes dessinées est considérée comme un art à part entière ; c'est le génie du dessinateur et sa grande compétence d'imaginer, puis de décrire minutieusement le mouvement à travers une image qui font preuve en effet. Ce génie, en confrontant les lois de la physique, tente incessamment de ramener l'image qui n'est en réalité qu'une représentation en deux dimensions, à une autre image en trois dimensions, similaire dans la plupart des situations à celle que nous retrouvons dans le cinéma.

Cependant, le procédé le plus utilisé par le dessinateur afin de militer contre cette contrainte, c'est bien le jeu sur la perspective, ou, comme nous avons vu plus haut, la profondeur de plans. A titre d'exemple, un personnage qui se déplace rapidement dans un décor, son mouvement est désigné et figuré par des traînées graphiques aux bords de ses bras et surtout de ses pieds ; ce qui, aux yeux du lecteur,

donne l'impression qu'il y a de l'air qui vient s'inscrire derrière ce personnage. Ces traînées graphiques sont le plus souvent graduées car le dessinateur doit tenir compte de la vitesse du personnage dans le décor.

II.2.1.3.1. Le mouvement dans l'image

Comme nous avons vu, un dessinateur de bandes dessinées peut suggérer le mouvement d'un sujet en déplacement sur l'image à travers certains procédés, ce que l'image de cinéma ne peut offrir quand elle est prise individuellement. Il peut ajouter à l'image des éléments qui impliquent explicitement et naturellement des mouvements tels que la pluie « figure 111 », le vent qui souffle sur un arbre, la fumée, la rivière, etc.



Figure 111. Le mouvement (la pluie)¹⁵⁴.

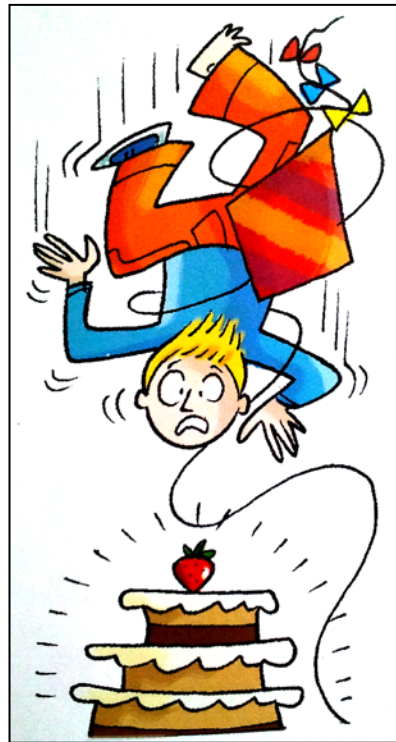
¹⁵⁴ *Ibid.* p. 51.

Sur l'image de la figure 111, le lecteur peut constater le mouvement naturel de la pluie, ce mouvement est transcrit par le dessinateur sous forme de lignes un peu verticales par rapport aux personnages ; de petites gouttes d'eau terminent parfois ces lignes verticales, et le lecteur peut même remarquer la présence de ces gouttes aux contours des deux casquettes de Jojo et de Nicolas.

Il y a un autre effet de stylisation utilisé par les dessinateurs afin de représenter un mouvement ; pour que l'image exprime le mouvement d'un sujet, une voiture par exemple, le dessinateur illustre cette animation par des traits derrière le véhicule, ce qui permet au lecteur de comprendre que la voiture roule. Il faut souligner que ces traits sont additionnés au sujet ou au personnage dans le sens du mouvement en tenant compte de deux paramètres aussi importants l'un que l'autre : d'abord, il faut que les traits que le dessinateur rajoute soient toujours reliés par rapport au centre de gravité du sujet ou du personnage concerné ; ensuite, il faut que ces traits prennent uniquement pour désignation les bouts et les limites, si le sujet représenté est un objet, et les pieds et les mains, s'il s'agit d'un personnage « figure 112 ».

A noter que l'effet de stylisation est purement relatif à l'action ; c'est-à-dire, plus le dessinateur veut accentuer l'effet de vitesse, plus il faudra qu'il augmente le nombre des traits. Ces traits, quand ils sont dessinés légèrement et en peu de nombre, évoquent un mouvement lent, et quand ils sont dissemblablement épais et très nombreux, le mouvement représenté exprime une vitesse plus élevée. Pour mieux illustrer le mouvement dans l'image, nous avons repris pour deux situations différentes la même vignette de l'exemple précédent que nous avons déformé volontairement selon deux critères « figures 113 et 114 » : dans la première situation, nous avons démultiplié les traits qui marquent le mouvement, tandis que dans la deuxième situation, nous avons éliminé tous les traits concernant ce mouvement.

Figure 112. Le mouvement désigné par les traits¹⁵⁵.



A partir de cette modification, nous avons pu obtenir deux autres vignettes qui, de par la compréhension du mouvement évoquée par les traits, offrent au lecteur deux actions tout à fait différentes de la première sachant qu'il s'agit de la même scène ; dans la première situation, le lecteur peut facilement comprendre que Nicolas est en pleine action de chute, logiquement parlant, il va tomber sur la tarte, mais si nous demandions au même lecteur de comparer cette situation avec celle se trouvant dans la vignette originale de la figure 112, à ce moment là, il va directement déduire que la vitesse du mouvement dans la situation (01) est plus rapide que celle dans la vignette qui n'est plus défigurée ; et par là, il peut saisir que, dans la situation (01), Nicolas tombe d'un endroit plus élevé que celui dans l'image source.

De même, dans la situation (02), quoi que Nicolas, dessiné en position de déséquilibre, semble aussi en train de tomber, mais il n'y a rien au fait sur la vignette qui peut indiquer ce mouvement, ce qui ramène le lecteur à trouver une certaine

¹⁵⁵ *Ibid.* p. 39.

difficulté pour inférer la compréhension la plus juste : Est-ce que Nicolas est en pleine action de chute, ou est-ce qu'il est drôlement suspendu en l'air ?

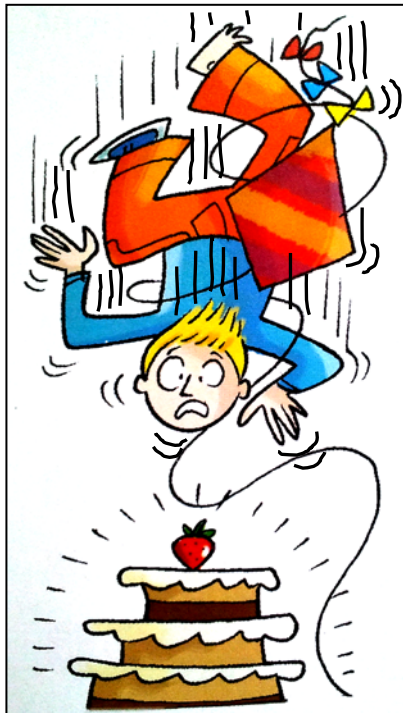


Figure 113. Situation (01)

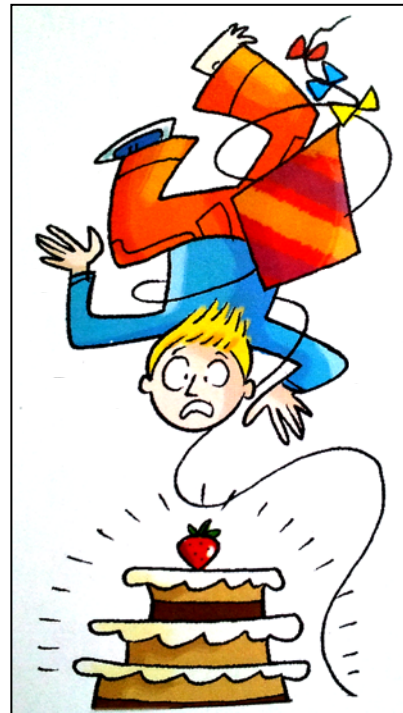


Figure 114. Situation (02)

II.2.1.3.2. L'effet stroboscopique

Il s'agit là, d'un autre procédé qui sert à traduire le mouvement en bandes dessinées. Il consiste en effet à décomposer à l'intérieur de la même image le mouvement du sujet ou du personnage représenté. L'effet stroboscopique permet au lecteur de mieux saisir l'action dans sa globalité ; autrement dit, depuis son commencement, jusqu'à son aboutissement final.

Le principe de ce procédé ressemble en quelque sorte à la technique de la répétition en flash que nous pouvons retrouver dans le cinéma. Par le biais de ce moyen, le dessinateur peut offrir au lecteur une image au ralenti, l'objet en question est marqué donc par de lentes transformations ou métamorphoses que le dessinateur représentera – afin de donner une sensation d'illusion à l'action – en tenant énormément compte de l'enchaînement des différents angles de vue. En ce qui concerne le lecteur, son travail consiste à reconstruire lui-même le chemin ou la

trajectoire du déplacement avec ses yeux. Ajoutant que dans la plupart des cas, l'effet stroboscopique est représenté de gauche à droite en respectant le sens de lecture et ce, pour ne pas donner l'impression au lecteur que le mouvement est en arrière et donc, l'action est inversée.

II.2.2. La règle d'or en bandes dessinées

D'un aspect primordialement technique et artistique, cette caractéristique appartient essentiellement au domaine de la photographie. La composition de l'image par le photographe ou par le dessinateur de bandes dessinées doit respecter ce que les spécialistes appellent : lignes de force ; l'objectif fondamental derrière ce procédé est d'augmenter la dynamique de l'image.

Nous avons déjà admis plus haut que, par rapport à la position de repos de l'œil du lecteur, le dessinateur – en tenant compte de cette particularité inconsciente et importante en même temps – doit placer l'objet ou le personnage concerné, dans un emplacement où l'œil du lecteur se retrouve en perpendiculaire vis-à-vis de ce sujet (objet ou personnage) qui capte automatiquement son regard d'une manière plus forte que les autres éléments se trouvant sur l'image.

Nous devons en réalité ce procédé à l'architecte romain Marcus Vituvius qui a défini la règle d'or en matière d'un découpage des espaces sur l'image en parties inégales. Selon Marcus¹⁵⁶, ce découpage des espaces n'est considéré comme étant reposant, esthétique et agréable à notre œil que lorsque le rapport entre la plus petite et la plus grande surface équivaut au rapport entre le tout et la plus grande surface (surface désigne l'espace découpé).

Le principe de cette technique est assez simple, le dessinateur divise en premier lieu l'image avec deux lignes horizontales (ab) et (cd) (la division concerne la totalité c'es-à-dire le cadre qui forme l'image) ; puis, il refait la même chose, mais

¹⁵⁶ <http://perso.numericable.fr/~loludovi/LIRE/REGLE.htm/> Le 15.08.2011 à 15h25.

avec cette fois-ci, deux autres lignes verticales (ef) et (gh). Ainsi, il obtient un carré (1234) (un rectangle dans certains cadres) qui, dans la plupart des situations, doit occuper le centre de l'image « figure 115 » ; les quatre lignes qui forment ce carré sont appelées donc, lignes de force, et, le dessinateur doit disposer l'objet ou le personnage désigné dans ce carré, car l'œil du lecteur est mécaniquement coincé entre ces lignes de force « figure 116 ».

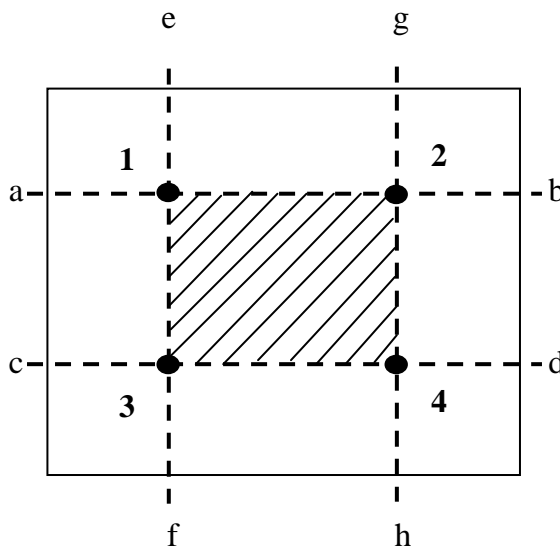


Figure 115. Division en surfaces.



Figure 116. Lignes de force¹⁵⁷.

II.2.3. L'expression de la couleur en bandes dessinées

Dans le monde des bandes dessinées qui est un art, les couleurs ont aussi un rôle important à jouer par rapport à la signification imprimée par chaque couleur. Nous savons que, pareillement, une couleur est définie artistiquement comme étant une symbolique expressive et que, d'après des études très anciennes relatives à l'art du dessin, nous partageons dans le commun les mêmes interprétations à propos de ces couleurs. Frédéric Portal a écrit un ouvrage considéré de nos jours comme étant la référence en matière de la signification des couleurs. Cet ouvrage intitulé : *Des couleurs symboliques dans l'Antiquité, le Moyen Âge et les temps modernes* a été édité en 1857 à Paris. L'auteur nous rapporte à travers son écrit l'influence des couleurs et leurs effets psychologiques et physiologiques sur l'être humain. Le tableau suivant représente une synthèse très brève de cette influence.

¹⁵⁷ *Ibid.* p. 44.

Couleur	Effets psychologiques/ physiologiques	Symboliques
Blanc	Sobre, fidèle, propre, clair	Pureté, innocence, chasteté, consolation, naïveté et joie. Avec le Violet, délicatesse
Noir	Passif, triste, déterminé, pessimiste	Mort, deuil, nuit, mystère
Gris		Mélancolie et solitude.
Bleu	Calme, tendre, sincère, féminin	Symbole de l'air, teinte du ciel et associé à l'automne évoque la pureté des sentiments, la sagesse, l'amour pur et platonique, la communion des âmes, l'amour tendre, la passion contenue, l'élévation de l'âme. Paix, vertu, immatérialité, méditation, sagesse, rêverie Avec le rouge, l'amour fidèle. Avec le blanc et le mauve, l'adoucissement angélique. Bleu intense, la sérénité.
Rouge	Chaud, dynamique, stimulant, excitant, couleur du sang	Force, passion, puissance, interdiction, danger
Pourpre		Colère, Puissance et autorité
Rose	Les nuances de l'amour	Avec le Bleu, l'amour timide. Avec le Rouge, l'amour heureux. Avec le Blanc l'amour timide.
Jaune		Science, conscience, idéalisme, action, luminosité Talent oratoire, intelligence. et de gloire. Avec le rouge, ambitieux. Avec le mauve, hommage.
Or		Talent artistique. Luxe et dignité. Synonyme de richesse, de réussite. Avec le Rouge, perfection
Vert	Calmant, équilibrant, reposant, activité spirituelle	Espérance, nature, immortalité, repos
Orange	Stimulant, favorise la digestion	Energie, ambition, enthousiasme, imagination, chaleur, lumière, splendeur, gloire. L'équilibre de l'esprit et des sens. La beauté et la grandeur. Avec le violet, la science.
Brun		Inquiétude. Avec le rose, tendresse.
Mauve		Chasteté, sérénité. Avec le Pourpre, dévotion pieuse.
Violet	Triste, mélancolique, digne	Politesse, jalousie, mystère, spiritualité, mélancolie, la paix et la douceur, la courtoisie modeste. Avec le Rouge, souvenirs.

Tableau. Influence des couleurs¹⁵⁸.

¹⁵⁸ http://bdlire.info/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=93/ Le 11/04/2011 à 23h13.

Conclusion

En fin de cette partie, il convient de souligner certains points qui, jusqu'au cadre théorique de la présente étude, sont considérés comme des points très forts témoignant en faveur des bandes dessinées. Dans le premier chapitre, nous avons survolé à travers un précis historique, non pas tout à fait exhaustif, les principaux moments qui ont marqué l'Histoire du genre, en ceci, notre souci était non seulement de dresser un bilan heuristique afin de faire connaître les bandes dessinées aux lecteurs, mais aussi de leur offrir le soin d'apprécier, surtout à travers les exemples que nous avons cités, les véritables célébrités en matière d'édition et de conception appartenant aux deux rives : école franco-belge et école américaine ; ce volet historique nous a permis également de voir de plus près, les titres de bandes dessinées les plus célèbres qui ont fait rehausser cet art sur le plan culturel et commercial.

Dans le deuxième chapitre, l'accent était mis sur l'architecture des bandes dessinées. La décortication minutieuse de cet outil nous a mieux aidé à saisir son fonctionnement ; un fonctionnement qui, de par son rapport très étroit avec le domaine cinématographique, allie harmonieusement l'art à la science. Il y a là certes lieu de considérer que le but primordial à travers les bandes dessinées, c'est de mettre en exergue un récit, c'est-à-dire de raconter une histoire, mais nous avons parvenu à confirmer qu'il ne peut y exister un fonctionnement à l'intérieur des bandes dessinées en dehors de son rapport avec la compréhension, car il ne faut pas oublier notre objectif de départ qui consiste à mesurer en quoi la bande dessinée pourrait-elle aider à mieux développer la compétence de compréhension en lecture chez des élèves de FLE.

Toutes les techniques donc, et les procédés que nous avons illustrés par des exemples, avaient pour souci initial la validation de l'apport des bandes dessinées et leur rapport avec ladite compréhension ; jusque là, nous savons que, théoriquement, cette validation ne peut guère être démentie. Il doit être clair que lorsque nous employons le terme théoriquement, cela ne veut pas dire que cette faculté n'est plus

attestée sur le plan pratique mais seulement, pour des raisons méthodologiques, nous pensons que c'est la mise en pratique de cet outil dans une classe de FLE, c'est cette expérimentation au niveau de la troisième partie qui aura son fin mot.

Aussi, nous préférons ne pas oublier un point très important relatif à la lecture en bandes dessinées ; en comparant en effet l'activité de lecture pratiquée ordinairement par les élèves sur leur manuel scolaire avec celle pratiquée en bandes dessinée, nous ne pouvons plus ne pas être attentifs aux difficultés qui en résultent du deuxième cas (la lecture en bandes dessinées) c'est pourquoi, nous avons décidé d'orienter l'investigation dans la deuxième partie vers l'activité de la lecture et le processus de compréhension qui va avec. Nous aurons ainsi l'occasion de comparer la compétence de compréhension en lecture normale avec la même compétence, mais en lecture des bandes dessinées.

Deuxième partie

Les compétences de compréhension :
entre lecture ordinaire et lecture de bandes dessinées

Introduction

« En chacun de nous, il y a de l'homme d'hier ; c'est même l'homme d'hier qui par la force des choses est prédominant en nous puisque le présent est bien peu de choses comparé à ce long parcours au cours duquel nous nous sommes formés et d'où nous résultons »

Pierre Bourdieu, 1972.

Au cours de la première partie, nous avons pu, à un certain degré, être attentifs aux avantages que les bandes dessinées sont en mesure d'offrir à la compréhension. Des avantages qui – malgré les différentes techniques fournies par les dessinateurs et les multiples procédés déployés, tous pour un seul objectif : aider le lecteur à mieux comprendre le récit ou l'histoire que l'auteur expose à travers une certaine harmonisation entre le texte et l'image – ne doivent pas nous laisser dire avec tant de confirmation, de conviction ou de certitude que le processus de compréhension se retrouve tout à fait facile et simple à inférer lors de la lecture de bandes dessinées.

D'ailleurs, nous considérons comme l'un des principaux objectifs visés au cours de cette deuxième partie, le fait de comparer entre la compétence de compréhension inférée durant la pratique de la lecture ordinaire par les élèves avec celle construite pendant la lecture des bandes dessinées. Evidemment, nous savons de prime abord qu'il y a une nette différence entre les deux types de lecture, et donc pareillement une dissemblance explicite entre les deux compétences de compréhension en lecture, mais outre l'objectif cité au début de ce paragraphe, cette deuxième partie se veut aussi une assise théorique à travers laquelle, suivant une démarche heuristique, nous invitons le lecteur à appréhender des notions de base telles que les compétences, le processus de compréhension, la lecture, etc.

Ces notions de base, visiblement incontournables, semblent faire référence à d'autres notions, c'est pourquoi nous avons préféré répartir la présente partie en

deux chapitres. Il serait question d'aborder avec plus de détails toutes ces notions dans le premier chapitre, de comprendre leur mode de fonctionnement et de mesurer surtout le véritable degré de la compétence de compréhension pendant la lecture ; comme il serait aussi au niveau du même chapitre question de décortiquer méticuleusement les composantes de la lecture en tant qu'activité dans l'enseignement – apprentissage du FLE et d'attacher, en parallèle, plus d'importance au processus de compréhension.

Ainsi, à la fin de ce premier chapitre, il devrait ressortir une certaine description relative à la mise en pratique efficiente de cette compétence de compréhension au cours de l'activité de lecture ordinaire (il s'agit de l'activité de lecture habituellement pratiquée par les élèves de 4^{ème} année primaire sur leur manuel scolaire). Cette description va permettre au lecteur de la comparer au cours du deuxième chapitre avec une autre description, réservée uniquement à la lecture de bandes dessinées.

Dans le deuxième chapitre donc, nous tenterons formellement de faire surgir les véritables avantages pour la compréhension que nous pouvons retrouver dans la lecture des bandes dessinées. Des avantages nourris de grandes théories et appuyés d'arguments purement scientifiques, n'étant plus en contradiction avec ceux déjà évoqués dans le deuxième chapitre de la première partie ; ces avantages complètent et confirment l'aspect technique des bandes dessinées, et aident en même temps des apprenants de FLE à mieux développer des compétences de compréhension en lecture.

Mais sans que nos propos paraissent un peu trompeurs, ou soient aux yeux du lecteur excessivement prometteurs, nous réitérons la même remarque à propos de la complexité de la lecture des bandes dessinées. Cette difficulté – légitimement imposée parce que le manuel scolaire des élèves de FLE ne leur offre que très rarement pour ne pas dire pas du tout, la possibilité de lire des bandes dessinées – semble avoir pour origine le manque terrible d'exercices de lecture des bandes

dessinées ; c'est pourquoi, la compétence de compréhension pouvant résulter de cette lecture nous donne l'impression qu'elle se retrouve, elle aussi, dans un état de complexité subtilement similaire.

Premier chapitre

Les compétences de compréhension en lecture ordinaire

CHAPITRE I**LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE ORDINAIRE**

Nous préférons aborder le terme compétence d'abord dans son assertion la plus générique, car ceci nous semble nécessaire pour déboucher – en limitant de plus en plus notre champ d'investigation – vers son assertion la plus raffinée, la plus spécifique et la mieux appropriée. Autrement dit, nous évoquerons en premier lieu la sphère définitoire relative à cette notion qui serait explicitement étendue, car elle trouve son encrage dans plusieurs domaines et émane en même temps de diverses disciplines telles que la didactique, la linguistique, etc.

Nous essayerons ensuite de cerner cette sphère et de focaliser notre exploration sur le concept de compétence en didactique, plus spécialement dans l'enseignement – apprentissage du FLE. Enfin, nous limiterons davantage cette exploration pour cheminer vers la compétence de la compréhension de l'écrit, considérée par les spécialistes en FLE parmi les compétences initiales et fondamentales.

En focalisant notre intention sur la compétence de la compréhension de l'écrit, nous traiterons d'une manière plus étayée le rôle de cette compétence dans la communication et ses paramètres, ses ressources essentielles, ses composantes fondamentales, les conditions ayant trait à son acquisition, sa relation avec les autres compétences transversales, son mode d'évaluation dans des situations d'enseignement – apprentissage, son usage avec l'avènement de l'approche par les compétences (APC), etc.

Ainsi, et de par la nature qui paraît compliquée dès le départ de cette notion de compétence, nous pensons – tout en suivant régulièrement l'itinéraire que nous avons proposé dans le paragraphe précédent – apporter les simplifications et les éclaircissements adéquats pour ce terme. Les résultats colletés en fin de ce chapitre serviront de plate-forme descriptive à partir de laquelle, le lecteur aura toute l'occasion de construire une représentation comparative et distinctive avec les autres

résultats que nous nous efforcerons à mettre en lumière au cours du deuxième chapitre. Sans pour autant oublier que les résultats de ce premier chapitre, doivent sans grandes difficultés garantir l'accès au processus de la signification dont nous pensons faire correspondre ultérieurement avec d'autres éléments.

Le terme compétence donc, semble de nos jours devenir un vocable passe-partout et une notion de base dans presque la majorité des domaines. En 2011, une simple recherche effectuée sur le moteur de recherche Google nous donne le chiffre de 19100000¹⁵⁹ sites internet traitant de compétences, soit 22500000¹⁶⁰ références uniquement pour les pages francophones. La liste pourrait s'étendre longuement si nous avons pris le soin de répertorier tous les livres et les articles portant sur les compétences. Nombreux sont ceux dans le monde de la recherche et de la formation qui s'y intéressent et cherchent à les caractériser : elles sont techniques, comportementales, transversales, cognitives, sociales, imitatives, innovatrices, générales, spécifiques, tantôt associées à des savoirs, à des savoir-faire ou à des savoir-être, tantôt mixant ces trois types de savoirs ou plus (habiletés, capacités, schèmes, représentations, etc.), tantôt tacites ou explicites, tantôt acquises, requises, reconnues, déclarées, professées, mobilisées, etc.

¹⁵⁹ Ce résultat est tiré d'une simple recherche sur le moteur Google (www.google.com) le 10.11.2011 à 14h00.

¹⁶⁰ *Ibid.* (www.google.fr) le 10.11.2011 à 14h01.

I.1. Les compétences

En didactique des langues étrangères, le terme compétence occupe non seulement une place importante, mais prédominante et décisive. Jean-Pierre Cuq présente une définition plus étayée.

*«**Compétence.** Ce terme recouvre trois formes de capacité cognitive et comportementale : compétences linguistique, communicative et socioculturelle.*

Chomsky a introduit la notion de compétence linguistique pour référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole d'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. Ces connaissances concernent les unités, les structures et le fonctionnement du code interne de la langue – phonologie, morphologie et syntaxe – dont l'étude sera décontextualisée, dissociée des conditions sociale de production de la parole (ou «performance» en termes chomskyens ; voire aussi l'opposition saussurienne entre «langue» et «parole»). Si l'objectif principal d'une langue est formulé en terme de compétence linguistique, on donnera priorité à des approches didactiques qui visent la maîtrise des formes linguistiques : grammaire-traduction, exercices structuraux etc.

Pour contrecarrer ce réductionnisme, Hymes propose la notion de compétence communicative, qui désigne la capacité d'un locuteur de produire et interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. On parle d'autre part, en psycholinguistique, de compétence textuelle. En didactique des langues, cette vision de la compétence amène inéluctablement à des approches qui donnent priorité à la maîtrise des stratégies illocutoires et discursives, des pratiques et des genres : approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle par exemple.

Si une langue est appréhendée comme un guide symbolique de la culture, et la culture comme tout ce qu'il faut savoir ou croire pour se comporter de façon appropriée aux yeux des membres d'un groupe, les concepts de compétences linguistique et communicative seront considérés comme des sous-parties d'une compétence socioculturelle. C'est cette vision anthropologique qui étaye les approches didactiques interculturelles ou l'apprentissage intégré de langues et de matières non linguistiques. Elle explique aussi l'insistance de certains didacticiens sur l'expression «didactique de langues-et-cultures étrangères» ► Aptitude. »¹⁶¹

¹⁶¹ Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde, p. 48 et suiv. Paris : CLE International.

Ce terme tend à devenir un terme-clé, omniprésent, qu'il s'agisse de pratiques d'enseignants dans les classes, de théories conçues pour parfaire le processus enseignement – apprentissage ou d'autre ressort. Oliver Reboul montre que, pour l'enseignant, la compétence est doublement manifeste « *elle consiste à savoir ce qu'on enseigne et à savoir l'enseigner* »¹⁶², tandis que pour Françoise Ropé et Lucie Tanguy, l'avènement de ce terme en didactique est étroitement lié aux pratiques évaluatives « *La notion de compétence s'est imposée dans l'école depuis quelques années essentiellement par le biais de l'évaluation* »¹⁶³.

Nous trouvons dans le dictionnaire de la pédagogie une définition qui implique d'autres notions telles que : savoir ou savoir-faire, « *avoir une compétence est posséder un savoir ou un savoir-faire d'une qualité reconnue, dans un domaine défini* »¹⁶⁴, tandis que le dictionnaire *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*, il nous fournit une définition qui, selon Chomsky, met en cause le terme compétence avec celui de performance

« [...] *Le linguiste américain Chomsky a introduit la distinction de la compétence (connaissance implicite d'une langue et de ses usages par un locuteur) et la performance (production effective de phrases dans cette langue)* »¹⁶⁵.

I.1.1. Notion de compétence, encore à définir

La notion de compétence a de multiples sens. « *Je définirai une compétence comme une capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances, mais ne s'y réduit pas* »¹⁶⁶. Il semble que cette définition proposée par Philippe Perrenoud, entremêle deux termes, qui paraissent

¹⁶² Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*, p. 128. Paris : PUF, coll. Education et formation, Gaston Mialaret dir.

¹⁶³ Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences : De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, p. 63. Paris : L'Harmattan, coll. Education et formation.

¹⁶⁴ Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. p. 54. Paris : Bordas.

¹⁶⁵ Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. p. 88. Paris : Armand Colin.

¹⁶⁶ Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*, p. 07. Paris : ESF.

déjà des termes-clés pour la notion de compétence : capacité et connaissances. Pour faire face donc le mieux possible à la situation évoquée par Philippe Perrenoud, nous devons en général mettre en jeu et en synergie plusieurs ressources cognitives complémentaires parmi lesquelles des connaissances.

Au sens courant de l'expression, nous savons que ces connaissances ne sont que des représentations de la réalité que nous avons construites et envisagées au gré de notre expérience et de notre formation. Nous savons également que presque toute action mobilise quelques connaissances, parfois élémentaires et éparses, parfois complexes et organisées en réseaux. A titre d'exemple, l'insuffisance ou l'absence de connaissances laisse dans la plupart des cas l'individu perplexe et indécis devant la situation confrontée, et donc le risque de ne pas trouver de solutions est d'autant plus remarquable qu'en fin de compte, nous pouvons tout simplement dire que cet individu manque de compétences.

Dès lors, la formation à des compétences ne conduit pas à tourner le dos à l'assimilation de connaissances, et toutefois, l'appropriation de nombreuses connaissances ne permet pas, *ipso facto*, leur mobilisation dans des situations d'action, mais malgré cela, nous devons savoir qu'une compétence n'est jamais la pure et simple mise en œuvre rationnelle de connaissances, de modèles d'action ou de procédures.

I.1.1.1. Être compétent

Certains enseignants confondent le plus souvent entre les deux termes compétence et performance, ou encore entre compétence et compétition. Dans leur esprit, la performance est liée au fait d'être le meilleur, de réussir pour se distinguer des autres. La compétition, elle, est liée au fait d'entrer en concurrence avec les autres, voire parfois de les vaincre. Cette conception ne rejoint pourtant pas les propos de Suzelle Leclercq qui précise que « *l'individu utilise nécessairement ses capacités réceptives et productives, communicatives et langagières, des démarches*

intellectuelles qui lui permettent d'agir sur les choses, sur les autres »¹⁶⁷. La compétence donc, c'est autre chose ; c'est pouvoir réaliser une tâche correctement : une institutrice qui fait bien son travail est compétente pour donner un cours ; le policier qui, le matin, veille à ce que toutes les voitures puissent rapidement passer le carrefour, est compétent pour régler la circulation, etc.

Xavier Roegiers explique que « *La compétence c'est que chacun puisse faire convenablement ce qu'il doit faire* »¹⁶⁸. De même, à l'école, nous cherchons aujourd'hui à développer les compétences de l'apprenant pour qu'il puisse agir de manière efficace dans ses études, dans son milieu et plus tard, dans sa vie professionnelle.

I.1.1.2. Être compétent en langue

En langue, il ne suffit pas que les apprenants acquièrent seulement et séparément des savoirs (des lettres, des sons, des mots de vocabulaire, etc.), des savoir-faire (accorder un verbe, conjuguer un verbe, mettre un mot au pluriel, etc.) ou des savoir-être (avoir l'habitude de voir ce qu'on a écrit, etc.). Ce n'est pas cela qui fera qu'ils pourront utiliser la langue pour communiquer. En plus de cela, Xavier Roegiers allait jusqu'à mettre l'accent d'une façon très claire sur les acquis des apprenants en ajoutant qu'« *il faut leur apprendre à savoir s'exprimer, produire un texte lié à la vie courante, émettre un avis, remplir un formulaire* »¹⁶⁹. C'est alors, d'après Xavier, que ces apprenants deviennent compétents en langue. Autrement dit, ces apprenants doivent trouver des références aux compétences réalisées en dehors de l'école.

¹⁶⁷ Suzelle, L. (1995). *Scolarisation précoce : Un enjeu*, p. 46. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Repères pédagogiques.

¹⁶⁸ Roegiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif*, p. 12. Alger : M.E.N.

¹⁶⁹ *Ibid.* p. 22.

I.1.1.3. Capacité et compétences

Capacité et compétence, sont des termes couramment utilisés dans le domaine pédagogique, notamment en ce qui concerne la définition des objectifs (l'apprenant doit être capable de ...) et l'élaboration des référentiels. Philippe Meirieu marque la relation de dépendance liant l'un à l'autre « *une compétence ne peut s'exprimer que par une capacité et une capacité ne peut jamais fonctionner sur du vide* »¹⁷⁰. Tandis que Patrice Pelpel, lui, souligne que les deux termes « *apparaissent maintenant dans la terminologie des nouveaux programmes pour toutes les disciplines, mais sont souvent utilisés l'un pour l'autre ou de manière incohérente* »¹⁷¹. Il est possible d'en préciser le sens en s'appuyant sur le mode de présentation des référentiels :

- une *capacité* désigne un ensemble d'aptitudes susceptibles d'être mises en œuvre dans un nombre indéfini de situations. Elle n'est donc, en elle-même, ni observable, ni évaluable et comporte un aspect virtuel tant qu'elle n'est pas déclinée en compétences. Communiquer, analyser, concevoir, définir, etc. sont des capacités.

- une *compétence*, en revanche, désigne la maîtrise d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire dans un domaine particulier. Elle peut faire, à ce titre, l'objet d'un apprentissage et d'une évaluation. Par exemple, la capacité *communiquer* peut s'analyser en un certain nombre de compétences aussi variées que : *rédiger un rapport, gérer une communication téléphonique, faire un exposé oral*, etc. C'est à partir de la définition des compétences qu'il est possible de définir des objectifs d'apprentissage.

I.1.2. Connaissances et compétences

Connaissances (comme naissance) indiquent une action, le passage d'un état à un autre ; rappelons-nous le mot de Jean-Paul Sartre, *Connaître c'est naître avec*.

¹⁷⁰ Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. p. 130. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.

¹⁷¹ Patrice, P. (2005). *Se former pour enseigner*, p.27. Paris : DUNOD.

En psychologie cognitive, ces connaissances sont définies d'après la conception de Jean-Pierre Richard comme « *des structures stabilisées en mémoire à long terme* »¹⁷². Mais il ne s'agit pas, selon les propos de Bernard Rey, de penser que le terme connaissance peut se borner à un simple amoncellement d'informations « *l'injonction récente de faire acquérir des 'compétences' rappelle opportunément qu'une connaissance, [...], ne saurait se réduire à une simple accumulation d'informations* »¹⁷³.

Nous pouvons dire alors que les connaissances jouent un rôle majeur dans la résolution d'un problème. Sous cet angle, René La Borderie dénote avec précision le terrain d'étude de la psychologie cognitive en stipulant que « *La psychologie cognitive se centre sur l'étude précise des mécanismes d'apprentissage des élèves, donc sur l'individu, et sur la situation d'apprentissage* »¹⁷⁴. Or, la maîtrise des connaissances implique trois types d'activité distincts : les activités de compréhension « *qui consistent à construire des interprétations* »¹⁷⁵, les activités d'apprentissage consistant à modifier ou à restructurer les connaissances antérieures et à les stabiliser à un moment donné et les activités de production qui reposent sur la mise en œuvre (par des textes ou par des objets) des apprentissages effectués.

« *Va-t-on à l'école pour acquérir des connaissances ou développer des compétences ?* »¹⁷⁶. Cette question que posait Philippe Perrenoud dans l'introduction de son ouvrage *Construire des compétences* semble cacher un certain malentendu. Ce malentendu consiste à croire qu'en développant des compétences, nous renonçons à transmettre des connaissances. Nous avons déjà admis que, presque toutes les actions humaines exigent des connaissances, parfois sommaires, parfois très étendues, qu'elles soient issues de l'expérience personnelle, du sens commun,

¹⁷² Richard, J-P. « La notion de représentation et les formes de représentation ». In : La Borderie, R., Paty, J. et Sembel, N. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*, p. 18. Paris : Nathan Université, coll. Education.

¹⁷³ Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. p. 203. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.

¹⁷⁴ Richard, J-P. op-cit. p. 18.

¹⁷⁵ *Ibid.* p. 46.

¹⁷⁶ Perrenoud, P. op-cit. p. 06.

de la culture partagée au sein d'un cercle de praticiens ou de la recherche technologique ou scientifique. Plus les actions envisagées sont complexes, abstraites, médiatisées par des technologies, fondées sur des méthodes systémiques de la réalité, plus elles exigent des connaissances étendues, pointues, organisées et fiables.

I.1.2.1. Comprendre la compétence

Nous savons qu'à l'école, les compétences se définissent année par année et discipline par discipline. Dans ce cas, elles sont appelées « *compétences terminales* ». ¹⁷⁷ Exemple : en fin de la première année primaire, l'apprenant doit pouvoir, dans une situation de communication, produire une phrase de trois mots à partir d'une image.

Pour que nous puissions comprendre ce qu'est une compétence, il faut que nous déterminions essentiellement trois composantes assurant son bon fonctionnement et qui doivent être reliées au vécu extra scolaire des apprenants.

- La maîtrise d'un ensemble de connaissances, de savoirs.
- La maîtrise d'un ensemble de savoir-faire.
- La maîtrise d'un ensemble de savoir-être.

I.1.2.1.1. Compétence terminale, compétence transversale

Une *compétence terminale* est une compétence qui regroupe la moitié ou le tiers des apprentissages d'une année dans une discipline. Xavier Roegiers explique que « *Les compétences terminales constituent la charpente des programmes* » ¹⁷⁸. Cela signifie que c'est sur elles que porte essentiellement l'évaluation. Nous pouvons constater que les compétences terminales s'inspirent d'un autre type de compétences : les *compétences transversales*, qui sont des compétences très générales et qui s'appliquent à plusieurs disciplines comme le fait de chercher par exemple une information ou de traiter cette information. Ces compétences

¹⁷⁷ Roegiers, X. op-cit. p. 19.

¹⁷⁸ *Ibid.* p. 20.

transversales quant à elles, constituent des repères importants pour les apprentissages, mais elles sont peu exploitables en classe parce qu'elles sont très difficilement évaluables en tant que telles. C'est la raison pour laquelle nous les évaluons à travers les compétences terminales.

I.1.2.1.2. Acquérir des compétences

Les spécialistes en pédagogie nous apprennent que ce qui importe, c'est que l'apprenant ait acquis des compétences pour pouvoir poursuivre sa scolarité, mais là, il ne s'agit pas de quelques apprenants forts, mais de la majorité des apprenants. Il ne faut pas laisser comprendre aussi que dans une classe de 30 apprenants par exemple, il faut que les 30 doivent avoir acquis, de la même manière, les mêmes compétences. Il y a évidemment toujours un ou deux apprenants qui ont des problèmes particuliers et qui ont besoin d'une aide adéquate.

D'après ces mêmes spécialistes, l'acquisition des compétences donc doit viser la grande majorité des apprenants. Xavier Roegiers fait surgir qu' « *On ne cherche pas à ce que l'enseignant voie tout son programme [...] mais à ce que tous les apprenants acquièrent les compétences* »¹⁷⁹. C'est-à-dire qu'il faut se placer du point de vue des apprenants et non celui de l'enseignant. Dans cette idée même, Geneviève Chabert-Ménager nous rappelle que la notion *centration sur l'apprenant*, devenue en didactique des langues étrangères un concept majeur, est depuis bien longtemps au centre même des interrogations didactiques « *Depuis plus de deux mille ans, nous aurions dû comprendre que l'attention portée à l'élève constitue la condition sine qua non de la réussite dans les apprentissages intellectuels* »¹⁸⁰.

I.1.2.2. Ressources d'une compétence

Toujours d'après Xavier Roegiers « *Les ressources d'une compétence* »¹⁸¹ regroupent l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ainsi que les

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 29.

¹⁸⁰ Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficulté*, p. 30. Paris : L'Harmattan.

¹⁸¹ Roegiers, X. op-cit. p. 30.

compétences disciplinaires que nous pouvons mobiliser lorsque nous exerçons une compétence, et donc ce que nous devons maîtriser si nous voulons acquérir cette compétence. Donnons l'exemple de la compétence : *jouer au football* qui nécessite que les ressources suivantes soient acquises :

- *Des savoirs* : connaître les règles du football, connaître la signification des marques au sol, etc.

- *Des savoir-faire* : faire une passe, dribbler un adversaire, faire une tête, marquer un but, etc.

- *Des savoir-être* : avoir des réflexes, respecter les règles, être prudent, être courtois, etc.

Il y a aussi des ressources dites externes, un ballon, un terrain de football, etc.

I.1.3. Savoir et compétence

Multiplés sont les concepts et les notions inhérents avec l'enseignement – apprentissage et qui demeurent difficiles à distinguer ; de là, il nous semble que seule une étude approfondie, serait susceptible de rendre compte de l'ampleur significative de ces notions entre autres, savoir et compétence.

I.1.3.1. Notion de savoir

Nous savons qu'en didactique des langues, le terme *savoir* figure d'une manière récurrente. L'illustration que proposait René La Borderie pour ce vocable nous paraît intéressante dans la mesure où elle montre nettement que si nous employons le terme, nous devons comprendre qu'il s'agit d'un déjà-là et non d'une action. « *Le terme savoir, infinitif substantivé, indique un contenu : ce que l'on sait, comme on dit le boire pour ce qui est à boire - et non l'acte de boire -* »¹⁸², alors que chez Louis Porcher, cette notion paraît jouer un rôle important pour l'instauration du savoir-faire « *Dans tous les cas, les savoirs constituent le moyen nécessaire pour maîtriser un savoir-faire* »¹⁸³.

¹⁸² La Borderie, R., Paty, J. et Sembel, N. op-cit. p. 45.

¹⁸³ Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. p. 34. Paris : Hachette Livre.

Historiquement parlant, le mot *savoir* trouvait son ancrage dans presque toutes les disciplines ; en didactique, la lexie *savoir déclaratif*¹⁸⁴, est entrée en débat sur le rapport avec celui de *savoir-faire*. Dans la situation éducative, et d'après les propos de Gilbert Dalgalian, il est notablement nécessaire de préciser, surtout dans les nouvelles méthodes, que c'est plutôt à l'apprenant qu'appartient la tâche de construire son savoir, « *il n'est d'acquisition profonde et durable que si le savoir a été construit par l'apprenant lui-même* »¹⁸⁵. Tout comme le souligne aussi Jean-Pierre Astolfi pour qui, la notion de savoir est constamment le résultat d'un processus de construction intellectuelle « [...] *le savoir résulte d'un effort important d'objectivation* »¹⁸⁶.

I.1.3.1.1 Savoir déclaratif

Nous savons que pour des apprenants, le terme *savoir déclaratif* renferme une sorte de connaissance abstraite que ces apprenants peuvent énoncer et formaliser. Exemple, pour une question qu'on pose à un apprenant : *Connaissez-vous le soleil ?* La réponse : *Oui*, semble évidente, mais les détails se rapportant à cette question sont plus précis, *composantes du soleil, sa taille, la distance qui le sépare de la terre*, etc. sont tous des détails qui ne relèvent pas de ce type de savoir.

Pour certains didacticiens de la langue, le terme *savoir* désigne l'ensemble des connaissances linguistiques, tandis que *savoir-faire* se rattache essentiellement au cadre communicatif. Aussi, l'idée que nous pouvons construire pour la réalisation de l'un ou de l'autre, révèle le plus souvent que le premier (*savoir*) précède nécessairement le second (*savoir-faire*).

Mais contrairement à cette idée, l'analogie de réalisation entre les deux termes émerge principalement de l'approche communicative. Cette dernière a pu

¹⁸⁴ Cuq, J-P. op-cit. p. 218.

¹⁸⁵ Dalgalian, G., Lieutaud, S. et Weiss, F. (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, p. 96. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

¹⁸⁶ Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. p. 70. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.

confirmer que c'est plutôt le *savoir-faire* opérationnel qui peut précéder le *savoir* conceptuel. Dès lors donc, nous pouvons admettre ordinairement que le *savoir* seul ne peut garantir un *savoir-faire* véritable.

I.1.3.1.2. Savoir-faire : savoir procédural

A la différence du premier type (*savoir déclaratif*), le savoir procédural est – en se référant toujours à l'approche communicative – étroitement lié avec la compétence discursive, ce qui lui permet d'être surtout implicite, internalisé et directement utilisable pour des besoins communicatifs car il suppose une automatisation du *savoir déclaratif* ; Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon mettent l'accent sur cette automatisation en affirmant que

« *Les connaissances procédurales indiquent la manière d'organiser les actions (les savoir-faire) [...] elles sont des habilités perceptivo-motrices et cognitives. [...] Leur acquisition et leur automatisation dépendent d'une pratique répétée et prolongée de l'activité en question* »¹⁸⁷.

Cela signifie qu'il s'agit d'un savoir que nous pouvons mettre immédiatement en pratique. Exemple, si l'on pose à un apprenant la question : *Connaissez-vous le présent de l'indicatif ?* La réponse : *Oui*, demeure un savoir du type déclaratif, mais pour la question : *Savez-vous conjuguer le verbe résoudre au présent de l'indicatif ?* La réponse à cette question implique nécessairement la mise en pratique de ce *savoir déclaratif*, et est donc un savoir de type procédural.

Aussi, Jean-Pierre Cuq précise que « *Dans l'approche communicative, on convient d'ajouter des savoir-faire d'ordre non verbal : contact oculaire, proxémique, kinésique* »¹⁸⁸, c'est-à-dire que nous pouvons approprier discursivement

¹⁸⁷ Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*, p. 19. Paris : Nathan Université, coll. Education.

¹⁸⁸ Cuq, J-P. op-cit. (2003). p. 219.

la capacité d'utiliser telle ou telle forme de la langue cible en organisant les déroulements que tel ou tel événement discursif doit en principe respecter.

I.1.3.1.3. Savoir-être

Remarquons tout d'abord que d'un point de vue historique, le vocable *savoir-être* est déjà anciennement utilisé ; il a marqué d'ailleurs sa présence significative depuis le Moyen-âge pour désigner les attitudes et les comportements que l'on devait avoir au sein de la société, mais actuellement, le terme trouve une nouvelle vigueur dans l'approche communicative ou celle par les compétences ; il trouve également des applications, voire même préoccupations interculturelles. Dans l'enseignement - apprentissage du FLE par exemple, l'apprenant en est, tant du point de vue linguistique que culturel, sollicité à s'inscrire dans sa relation à l'autre.

Ceci nous permet de dire, selon Jean-Pierre Cuq, que l'ouverture vers d'autres cultures serait conséquemment approuvée et stimulée si bien que l'apprenant prendra conscience des valeurs et des attitudes culturelles. Sans pour autant négliger l'aspect de l'identité personnelle, cet apprenant n'ayant pas à se modifier ou transformer en réplique d'un locuteur natif. Dans ce sens donc, « *on pourra même imaginer à supplanter savoir-être par savoir se comporter* »¹⁸⁹, toujours d'après les propos de Jean-Pierre Cuq.

I.1.3.2. Autres acceptions de la compétence

Les significations ayant trait à la compétence sont en relation étroite avec le contexte d'étude, elles sont surtout en rapport avec les objectifs arrêtés au début de tout enseignement – apprentissage. Dans la perspective des langues étrangères, entre autres le FLE, cette compétence devrait être saisie sous plusieurs angles et dans des dimensions variées.

¹⁸⁹ *Ibid.* p. 219.

I.1.3.2.1. Les compétences fondamentales

Le concept de compétence, nous le savons déjà, est difficilement définissable. Il est présent dans plusieurs disciplines d'où sa variété interprétative. En didactique des langues, la compétence de communication est aussi un concept fort contemporain. Depuis plus d'une dizaine d'années, Isabelle Dufour nous rappelait que « *La quasi-totalité de méthodes de français langue étrangère [...] se fondent sur la notion centrale de compétence de communication* »¹⁹⁰, de même, Louis Porcher fait remarquer que ce concept constitue l'objet même de ces méthodes en ce qui concerne leur pratique « *Aujourd'hui, les méthodes pédagogiques dominantes, [...], sont les méthodes dites communicatives, c'est-à-dire qui visent à développer chez l'apprenant une véritable capacité à communiquer* »¹⁹¹.

Ce concept, selon un point de vue méthodologique, se retrouve pareillement de nos jours au cœur de la didactique des langues. A la différence du savoir déclaratif, la compétence de communication – comme nous l'avons déjà indiqué au début – constitue un savoir de type procédural qui se réalise par deux canaux : *écrit* et *oral*, et deux manières différentes : *compréhension* et *expression*. Dès lors donc, nous pouvons avancer que les objectifs généraux de tout programme d'apprentissage sont davantage structurés par ces quatre grands types de compétences : *compréhension de l'oral*, *compréhension de l'écrit*, *expression de l'oral* et *expression de l'écrit*.

A ces quatre compétences, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca ajoutent une cinquième qu'ils qualifiaient de *transversale* « *Il existe cependant, selon nous, une cinquième compétence transversale aux quatre autres : c'est la compétence d'évaluation* »¹⁹². C'est par le fait que cette cinquième compétence est omniprésente au cours de la réalisation des quatre premières que nous pouvons véritablement

¹⁹⁰ Dufour, I. (2003). Compétence linguistique ou communicative. Revue *Le français dans le monde*. p. 28. n° 328, Juillet-Aout. Paris : CLE International.

¹⁹¹ Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. p. 23. Paris : Hachette Livre.

¹⁹² Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. p. 149. France : PUG, coll. FLE.

saisir son caractère de transversale. La preuve en est que l'auditoire ou les lecteurs évaluent notre production (orale ou écrite) quand nous parlons ou quand nous écrivons. En outre, nous évaluons nous-mêmes les productions des autres (écrites ou orales) lorsque nous lisons ou nous écoutons.

Cette compétence évaluative dispose donc, tout comme les quatre compétences traditionnelles, d'une importance assez considérable faisant d'elle une composante fondamentale de la communication, par voie de conséquence, cette importance recommande aux enseignants de prévoir des activités pouvant mettre en évidence la compétence évaluative afin de mener à mieux le processus enseignement – apprentissage ; étant donné que l'évolution de cette cinquième compétence s'inscrit dans la même lignée que celles des compétences de compréhension ou d'expression.

I.1.3.2.2. La compétence de communication

Nulle personne ne peut nier le fait que le terme communication semble devenir actuellement une expression passe-partout. Le terme trouve ses ancrages sémantiques spécifiques dans chaque discipline. Si, en sciences du langage, Romain Jakobson conçoit la notion de communication comme un transfert d'information, d'où son fameux schéma de communication qui attache à montrer ainsi la circulation d'un message entre un émetteur et un récepteur, via un canal, au moyen d'un code, en didactique des langues, l'évolution des conceptions de communication implique de s'intéresser non seulement à l'émetteur, au canal, au message et au récepteur, mais aussi à l'interprétation et aux effets produits sur celui-ci.

Les adeptes de la compétence de communication prônent que « *c'est en communicant qu'on apprend à communiquer* »¹⁹³. Ceci dit, les activités d'expression ou de compréhension se rapprochant de la réalité de communication, les documents authentiques, les simulations, les jeux de rôles, etc. peuvent déterminer le cadre

¹⁹³ Cuq, J-P. op-cit. p. 24.

général de ce que l'on appelle, dans l'approche communicative, les supports d'apprentissage. Pas très loin d'ailleurs de cette conception, Robert Galisson dénote l'aspect capital accompagnant l'installation de ce type de compétence :

« Viser la mise en place d'une compétence de communication, [...], c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités [...] de compréhension »¹⁹⁴.

Dans tous les cas, nous visons dans l'enseignement d'une langue étrangère à faire acquérir cette compétence de communication qui, en dépit de sa subtilité, peut être analysée selon les quatre composantes proposées par Sophie Moirand¹⁹⁵.

- *La composante linguistique* qui, pour permettre d'identifier ou de réaliser une grande variété de messages, touche la connaissance de divers systèmes de règles : syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, voire même, textuelles.
- *La composante discursive*, renfermant selon les dissemblables particularités propres à n'importe quelle situation de communication, aussi bien la connaissance que l'utilisation des différents types de discours à ajuster et conformer.
- *La composante référentielle*, c'est-à-dire, celle qui est relative à la connaissance du cadre d'expérience, de la pratique et de référence.
- *La composante socioculturelle* qui favorise la connaissance et l'interprétation de l'ensemble des règles du dispositif culturel ; plus particulièrement, celles qui gouvernent les modèles sociaux de communication et d'interaction.

¹⁹⁴ Galisson, R., Bautier, E., Lehmann, D., Coste, D., Porcher, L., Hebrard, J. et Roulet, E. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères*, p. 43. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

¹⁹⁵ Moirand, S. « Enseigner à communiquer en langue étrangère », in, Cuq, J-P. & Gruca, I. op-cit., p. 150.

I.1.3.2.3. La compétence langagière

La compétence langagière se définit, comme le souligne Pierre Bourdieu, comme un « *dispositif intégré de savoirs linguistiques et sociaux* »¹⁹⁶. Ainsi, de cet amalgame entre le savoir linguistique et social, qui trouve clairement sa définition avec les composantes linguistique et socioculturelle dans la compétence de communication, se dessine une autre compétence formant un sous-ensemble de cette compétence langagière, Michel Dabène la nomme compétence scripturale, qui est, selon sa conception, « *La compétence scripturale est, [...] une compétence élargie* »¹⁹⁷, c'est-à-dire qu'elle concerne une forme de compétence linguistique à laquelle s'ajouterait la maîtrise de ses modes d'emploi sociaux, mais qu'elle demeure toujours attachée à l'écrit.

I.1.4. Enseignants et apprenants : pour une évaluation efficiente

Pour l'enseignant comme pour l'apprenant, les compétences ne pourront faire l'objet d'une mise en place palpable que lorsqu'elles seront testées et pratiquement mesurées. Ceci dit, Bruno Hourst recommande qu'il faut « *savoir précisément ce que l'on a effectivement appris* »¹⁹⁸, car cela, donne d'abord l'envie d'utiliser effectivement les nouvelles compétences dans son travail ou dans un projet ; ensuite, renforce la motivation pour la suite de l'apprentissage ou pour tout apprentissage nouveau à venir ; et enfin, donne confiance en soi.

Il s'agit donc pour l'apprenant de mesurer foncièrement son niveau de compréhension et de mémorisation et de s'interroger davantage : est-ce que les nouvelles connaissances fonctionnent bien ? Sont-elles bien comprises et bien mémorisées ? A ce titre même, et pour pouvoir participer aux échanges de la classe, l'apprenant se doit de comprendre quel est l'enjeu communicatif des activités. Francine Cicurel précise que « *Selon le cas, il lui est demandé de prouver qu'il a*

¹⁹⁶ Bourdieu, P. « L'économie des échanges linguistiques ». p. 44. In Dabène, M. (Chiss, J-L. & Marchand, F. corrd.) (1985). L'adulte face à l'écrit. Revue *Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. Paris : Didier Erudition.

¹⁹⁷ Michel Dabène, *Ibid.* p. 44.

¹⁹⁸ Hourst, B. (2005). *Former sans ennuyer*, p. 160. Paris : Ed D'Organisation, coll. Livres outils.

compris, de montrer qu'il a la capacité d'utiliser une structure, de faire preuve d'inventivité »¹⁹⁹.

Nous pouvons supposer que la conscience métalinguistique de l'apprenant n'est pas la même dans les différentes situations. Tout de même, Il semble souhaitable que cette prise de conscience des nouvelles compétences soit faite fréquemment, à la fois personnelle et validée par une personne extérieure, conçue en évitant si possible la forme traditionnelle du contrôle des connaissances de type succès/échec.

I.1.4.1. Évaluation des compétences

Pour que l'enseignant et l'apprenant puissent évaluer les compétences acquises, différentes formes d'évaluation sont proposées, nous n'évoquons ici que celles qui nous paraissent les plus pertinentes et efficaces. Rappelons-nous tout d'abord l'expression d'Anne Jorro en ce qui concerne l'évaluation :

« L'évaluation est affaire de communication entre l'enseignant chargé par l'institution de la transmission des savoirs et les élèves censés s'approprier ces mêmes savoirs »²⁰⁰.

Nous pensons donc, tout comme le fait penser Alain Baudrit, que le rôle de l'enseignant est loin d'être négligeable,

« Personne ressource, élément facilitateur, il y fait en sorte que les discussions collectives se déroulent dans de bonnes conditions. Au besoin, il

¹⁹⁹ Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, p. 33. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

²⁰⁰ Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*, p. 109. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Pratiques pédagogiques.

aide les apprenants à éclaircir leurs idées, à les affiner »²⁰¹.

I.1.4.1.1. Évaluation personnelle

Ce type d'évaluation vise le contrôle des compétences acquises par les apprenants individuellement. Il renferme, à titre d'exemple, les tests autocontrôlés et ce que Bruno Hourst préfère appeler « *le fait de revoir mentalement ce que l'on sait* »²⁰², c'est-à-dire avoir une organisation bien structurée en ce qui concerne le fonctionnement de la mémoire.

I.1.4.1.2. Évaluation en petits groupes ou collective

Contrairement au premier type d'évaluation (personnelle), celui-ci est nécessairement basé sur l'ensemble des apprenants. Ces derniers, en les impliquant dans de petits groupes, l'enseignant examinera leur niveau d'assimilation des compétences en recourant à plusieurs pratiques telles que : toutes formes de tests (du test express au test le plus long et élaboré), l'explication à autrui, les jeux, l'application dans un projet, la réalisation d'une œuvre commune ou d'un projet commun en y appliquant les nouvelles connaissances, les « *exercices d'entraînement adaptés permettant de bien mettre en évidence l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences* »²⁰³, etc.

Remarquons tout de même que certains enseignants possèdent le plus souvent une culture de test ou du contrôle des connaissances qui impose un pourcentage attendu d'échecs. Pourtant, ces mêmes enseignants veulent parallèlement que tous leurs apprenants réussissent.

Aussi, nous savons que sans doute, le meilleur moyen de concevoir un test est, comme le montre Bruno Hourst, de considérer comme « *un point de contrôle*

²⁰¹ Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*, p. 52. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en développement.

²⁰² Cicurel, F. op-cit. p. 161.

²⁰³ *Ibid.* p. 161.

pour voir de combien l'apprenant s'approche de la maîtrise du sujet ou du concept »²⁰⁴. Dès lors, il ne s'agit pas de savoir si nous avons réussi à transmettre les connaissances, mais de savoir *quand* nous avons réussi. Lorsque le temps n'est que la seule variante du succès, les apprenants sont bien plus motivés pour continuer à apprendre. Le test ne devrait être, toujours selon les propos de Bruno Hourst, qu'une des étapes précédant un succès certain. La meilleure analogie est sans doute celle du petit enfant qui apprend à marcher : tout le monde sait que le petit enfant marchera, et ses "échecs" ne font que le rapprocher du succès certain.

I.1.4.1.3. L'évaluation, de l'usage efficient à la mise en place de la compétence

Nous savons que dans toutes les pratiques de classe, c'est l'évaluation qui constitue le moment propice afin de mesurer les acquis. Pour l'enseignant comme pour l'apprenant, ce moment d'évaluation garantira le dynamisme progressif de l'ensemble des apprentissages. C'est ainsi que l'enseignant devra tenir compte de quelques principes simples permettant que les évaluations des compétences soient à la fois bien vécues par les apprenants et participent au mieux au développement de leur processus d'apprentissage comme le fait d'évaluer pour le succès et jamais pour l'échec, de faire pratiquer beaucoup avant l'évaluation, de laisser utiliser si possible les livres et les documents, de proposer au début des évaluations faciles et faire régulièrement des évaluations non notées, c'est-à-dire une évaluation formative. Christine Tagliante montre pour ce dernier type d'évaluation que

*« cette évaluation (l'évaluation formative), [...], va être un appui, une aide. Elle ne sera plus une sanction mais plutôt un outil, dont on se servira pour construire l'apprentissage »*²⁰⁵.

I.1.4.2. Enjeux de la langue maternelle : pour une prise de conscience

Nous savons que la langue maternelle, en fournissant aux individus qui la parlent le moyen d'analyser le monde, leur impose pareillement des concepts, des

²⁰⁴ *Ibid.* p. 161.

²⁰⁵ Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*, p. 12. Paris : CLE International, coll. Techniques de classe.

catégories, des classifications ; et ce découpage linguistique façonne les perceptions et les représentations mentales des membres de la communauté, André Martinet nous montre qu'

« apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique »²⁰⁶.

Or, nous avons déjà noté que, dans l'approche communicative et surtout dans l'approche par les compétences, les apprenants doivent acquérir non seulement des compétences linguistiques mais aussi des compétences communicatives. L'ensemble de ces compétences est nécessaire pour qu'une communication verbale soit réellement efficace, ce qui rend leur distinction parfois difficile. D'ailleurs, Suzelle Leclercq met fortement l'accent sur ces deux types de compétences :

« Les compétences linguistiques et communicatives nécessaires aux relations entre les membres d'une communauté, acquises en partie par imprégnation, constituent des éléments essentiels de la socialisation d'un individu »²⁰⁷.

Contrairement aux méthodes traditionnelles qui limitaient l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère à l'usage seulement de cette même langue, les nouvelles méthodes – l'approche par les compétences (APC) pratiquée depuis la réforme du système éducatif algérien en 2002 à titre d'exemple – préconisent, dans quelques situations relevant du processus enseignement - apprentissage, le recours à la langue maternelle afin de lutter contre les différents blocages qui peuvent contraindre ce processus. Genevière Zarate et Michaël Byram vont jusqu'à la détermination même de ce blocage « *En considérant l'apprenant comme un*

²⁰⁶ Martinet, A. (1974). *Eléments de linguistique générale*, p. 12. Paris : A. Colin.

²⁰⁷ Leclercq, S. (1995). *Scolarisation précoce. Un enjeu*. p. 55. Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques.

*intermédiaire culturel, on remet en question l'idée que le modèle est le locuteur natif*²⁰⁸. Autrement dit, le modèle du locuteur originaire est considéré insuffisant car dans certaines situations, ce modèle peut ne pas répondre aux normes des compétences socioculturelles que possède l'apprenant.

I.2.1. Enseignement - apprentissage et centration sur l'apprenant

En didactique des langues étrangères, l'apprenant, en plus de son statut de partenaire indispensable dans le processus d'enseignement – apprentissage, est au centre de toute action pédagogique et / ou didactique. Une certaine centration synonyme de prise en charge de cet apprenant pour qu'il puisse être autonome dans son apprentissage est devenue une caractéristique majeure de toute intervention au sein de l'univers classe.

I.2.1.1. Le plaisir d'apprendre

Nombreux sont donc les chercheurs dans le domaine de la didactique qui avancent que, dans le processus d'enseignement - apprentissage, le plus important est que l'apprenant ait un plaisir pour son apprentissage. Ce plaisir renvoie d'après certains de ces chercheurs à une sorte d'état d'esprit,

*« Dans un état d'esprit dynamisant, on réussit mieux ce que l'on comprend. Cela ne veut pas dire que la réussite est garantie, mais cet état augmente singulièrement les chances d'avoir de bons résultats »*²⁰⁹.

Ce point de vue de Jean-François Michel nous pousse à poser la question suivante : qu'est-ce qu'un état dynamisant, plus précisément ? Et nous répondons que dans un contexte d'apprentissage, c'est éprouver du plaisir, le plus intense possible, qui débouche sur la motivation : si c'est la peur qui motive (peur de rater un examen, peur d'une mauvaise évaluation en formation etc.) l'état d'esprit ne sera plus

²⁰⁸ Zarate, G., & Byram, M. (1998). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : *Le français dans le monde*, p. 70. n° 6. Paris : CLE International.

²⁰⁹ Michel, J-F. (2005). *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*, p. 95. Paris : D'Organisation.

dynamisant. D'où, justement, l'importance de rechercher du plaisir dans ce que nous faisons notamment pour apprendre. Et sur ce point précis, nous pouvons déplorer trop de visions conformistes dans l'éducation. En effet, si apprendre demande un effort, nous sommes souvent amenés à croire que cet effort est forcément douloureux.

I.2.1.2 Les apprenants d'aujourd'hui

Si, en termes de méthodes et approches, le domaine de la didactique des langues étrangères, se voit du jour au lendemain en perpétuelle évolution, c'est qu'il y a forcément des exigences derrière ce développement. Patrice Pelpel souligne que « *Les élèves apprennent. Oui, mais pas tous, pas assez, pas comme nous l'espérions, pas comme nous apprenions, nous, quand nous étions à leur place* »²¹⁰. C'est-à-dire qu'aujourd'hui, une méditation sur l'enseignement ne peut faire l'économie d'un détour par l'apprentissage. Pourquoi aujourd'hui ? « *sans doute parce qu'une fracture s'est produite dans le processus enseigner – apprendre* »²¹¹, explique Patrice Pelpel, dont le résultat le plus évident est qu'il ne suffit plus d'enseigner, au sens le plus prescriptif et traditionnel du terme, pour que les apprenants apprennent. Plusieurs facteurs peuvent rendre compte de cet état ; à titre d'exemple, la population d'élèves a changé ; ils sont à la fois plus nombreux et socio-culturellement plus diversifiés.

Par ailleurs, la culture elle-même a évolué : crise des modèles traditionnels (et de l'autorité qui pouvait en résulter) et modification des modes d'accès à l'information, c'est-à-dire que les apprenants, comme leurs parents, lisent moins parce qu'ils regardent plus la télévision. Au milieu de cette sphère, l'école ne peut rester à l'écart face à ces changements, elle est touchée donc de plein fouet par ces évolutions et fondée sur la confrontation avec des modèles incontestables et sur le primat de l'écrit, nous pensons qu'elle doit inventer un mode de fonctionnement qui intègre l'évolution, tout en réaffirmant sa mission et conservant son identité.

²¹⁰ Pelpel, P. op-cit. p. 113.

²¹¹ *Ibid.* p. 113.

L'école, si nous voulons pénétrer l'activité de lecture qui figure parmi les activités de classe les plus importantes, a longtemps cherché à développer la compréhension en lecture, mettant en avant l'institution de la langue comme objet didactique premier. Chez des apprenants de 2^{ème} année de FLE (4^{ème} année primaire), cette compréhension trouve son ancrage une fois que la maîtrise de la pratique combinatoire en lecture est – selon les directives officielles de l'approche par les compétences – bien installée, même si les débats autour des méthodes et pratiques sont de nos jours nombreux et ouverts.

I.2.1.3. Apprenant et profils de compréhension

Au nombre de trois, les profils de compréhension permettent de savoir par quel canal sensitif les informations sont enregistrées. Jean-François Michel cite « *la vision (visuel), l'audition (auditif) et le ressenti (kinesthésique)* »²¹². Il existe selon les adeptes de la programmation neurolinguistique quelques méthodes d'enseignement, telles que les nouvelles méthodes audio-visuelles, qui se basent sur ces trois canaux sensitifs. Il existerait donc trois profils de compréhension, à savoir le visuel, l'auditif et le kinesthésique. Il est important de savoir que chacun d'entre nous possède trois modes bien différents pour enregistrer l'information, c'est-à-dire la mémoriser. Ainsi, le descriptif de ces trois profils nous permet de saisir le fonctionnement du processus de la compréhension chez l'apprenant.

I.2.1.3.1. Le profil de compréhension visuel

Pour l'apprenant de profil de compréhension *visuel*, la compréhension s'effectue principalement par ce qui est vu. Il aura donc besoin de voir des graphiques, des couleurs, des dessins pour bien comprendre et aura toutes les peines du monde à mémoriser un cours où son enseignant ne fait que parler. Le problème, précise Jean-François Michel,

*« tient à ce que certaines matières ou sujets ne
peuvent guère être enseignés ou transmis*

²¹² Michel, J-F. op-cit. p. 47.

autrement, comme par exemple la philosophie, le français, ou, dans une moindre mesure, l'économie »²¹³.

Pour ce qui est de la pratique de la lecture, il est à constater que les apprenants ayant le profil visuel apprécient particulièrement des caractères de lettres suffisamment gros (sans tomber dans l'excès), des titres en gras et des textes aérés. Ainsi, pour captiver l'attention d'un apprenant appartenant à ce profil, rien ne vaudra quelques graphiques simples avec de courtes descriptions, pourvu que cet apprenant soit bien formé à la lecture de ces graphiques.

I.2.1.3.2. Le profil de compréhension auditif

Pour l'apprenant de profil de compréhension *auditif*, Jean-François Michel ajoute que « la *compréhension s'effectue principalement par l'écoute* »²¹⁴. Autrement dit, faire des graphiques ou des dessins pour expliquer aux apprenants qui appartiennent à ce profil ne semble pas très bénéfique. Le profil de ces apprenants peut être considéré comme étant opposé à celui des visuels ; le fait de parler, d'entendre des paroles suffit. A titre d'exemple, les cours magistraux, les longs monologues d'un enseignant, les histoires racontées, les dialogues et conversations et les textes lus magistralement par l'enseignant leur conviendront parfaitement. Par contre, les textes de type condensé, écrits en petits caractères ne les rebutent pas du tout.

I.2.1.3.3. Le profil de compréhension kinesthésique

Pour l'apprenant de profil de compréhension *kinesthésique*, la compréhension s'effectue principalement par ce qui est ressenti, mais ressentir une information n'a rien d'évident. Les apprenants qui ont ce profil n'ont pas la tâche facile pour apprendre, d'où une certaine lenteur (ce qui n'a rien de péjoratif) dans la compréhension d'un exposé, par exemple.

²¹³ *Ibid.* p. 47.

²¹⁴ *Ibid.* p. 48.

A la différence des autres, ces apprenants ont surtout besoin de comprendre le pourquoi des choses, de saisir leur origine et de réaliser une application concrète. C'est peut être l'une des raisons pour lesquelles nous trouvons beaucoup de personnes ayant ce profil dans les métiers plus manuels et moins intellectuels, d'où il convient de s'interroger si cette tranche de personnes est plus exposée au processus d'échec scolaire ou universitaire ou non. Bien sûr, remarquons que ce n'est pas parce qu'un apprenant a un profil kinesthésique qu'il est destiné à être cancre ou à faire un métier manuel.

Mais ne sommes-nous pas tous dotés de ces trois sens ? La réponse est oui, car nous avons tous les sens de la vue, de l'ouïe, et du ressenti (le toucher) mais à des degrés différents. Jean-François Michel précise : « *Il s'agit donc ici de savoir quel canal le cerveau privilégie pour enregistrer l'information* »²¹⁵.

Nous pouvons donner l'illustration suivante : l'enseignant peut demander, lors d'une séance de lecture par exemple, à un apprenant d'observer le lieu dans lequel il est au moment où il pratique la lecture. Il sollicite cet apprenant de regarder autour de lui durant une trentaine de secondes. Evidemment, l'apprenant aura à utiliser le canal sensoriel de la vue. Il sera invité après à fermer les yeux et d'essayer de se remémorer les détails de ce qu'il a vu. Ainsi, l'enseignant saurait si l'apprenant peut facilement se faire une image mentale avec quelques détails. Si ce n'est pas le cas, il y a de fortes chances que cet apprenant ne soit pas visuel, même s'il a de bons yeux.

I.2.2. Enseignement - apprentissage et méthodes

Dans l'enseignement – apprentissage, toute méthode n'est considérée efficace qu'en rapport avec ses utilisateurs ; en effet, les conduites apprenantes et enseignantes déterminent la rentabilité de toute méthode et réalisent les objectifs

²¹⁵ *Ibid.* p. 49.

arrêtés au préalable en vue d'une acquisition certaine sous-tendue par une motivation des apprenants.

I.2.2.1 Conceptions de l'apprentissage

Robert Galisson explique qu'en terme de méthodologie, traditionnelle ou actuelle, l'idée de complémentarité entre les méthodes existe et ne cessera d'exister tant la didactique des langues étrangères est en continuelle évolution,

« la méthodologie précédente est toujours un mal nécessaire à la méthodologie suivante, qu'hier est présent dans aujourd'hui, comme aujourd'hui est présent dans demain »²¹⁶.

Dans la même idée, et afin de mieux comprendre le processus d'apprentissage, Bruno Hourst nous propose une lecture distinctive entre deux approches, il est intéressant donc de comparer, même de manière systématique et peu nuancée, dans le *tableau*²¹⁷ suivant, l'approche traditionnelle d'un apprentissage avec la nouvelle approche que l'auteur préfère appeler : *mieux apprendre*.

	<i>Approche traditionnelle</i>	<i>"Mieux apprendre"</i>
<i>Préconçus fondamentaux</i>	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant connaît tout, ou presque; l'apprenant ne connaît rien, ou presque; • apprendre est un processus de remplissage d'une structure vide; • apprendre est considéré comme une démarche difficile; • les états des apprenants sont peu pris en compte; • peu d'émotion; 	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant et les apprenants ont une large palette de connaissances et d'expériences à partager; • apprendre est le développement de structures mentales existantes; • apprendre est considéré comme une démarche naturelle; • les états des apprenants sont soigneusement suivis; • les émotions ont leur place

²¹⁶ Galisson, R. & all. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. p. 03. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

²¹⁷ Hourst, B. op-cit. p. 21 et suiv.

	<ul style="list-style-type: none"> • la pression et l'effort volontaire sont essentiels pour apprendre. 	<ul style="list-style-type: none"> reconnue; • le stress inutile est absent de l'apprentissage, l'effort n'est pas déconnecté du plaisir.
<i>Buts éducatifs</i>	<ul style="list-style-type: none"> • développement intellectuel et apprentissage de techniques avant tout; • la théorie est une fin en soi. 	<ul style="list-style-type: none"> • développement équilibré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être; • la théorie et la pratique sont liées.
<i>Contenus des programmes et des activités</i> ²¹⁸	<ul style="list-style-type: none"> • défini de l'extérieur par des "décideurs" et par l'enseignant; • en vue d'un examen; • insiste sur le contenu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Négocié ensemble, entre enseignant et apprenant, en fonction des buts à atteindre; • pour satisfaire des besoins; • insiste sur la démarche.
<i>Déroulement de l'apprentissage</i>	<ul style="list-style-type: none"> • didactique, type conférence; • la même chose pour tous, exigence d'attention concentrée uniquement; • fragmenté, une notion après l'autre; • arrêté par une sonnerie ou un horaire; • rites institutionnels; • insiste sur l'apprentissage conscient; • langage essentiellement à la forme impérative et négative. 	<ul style="list-style-type: none"> • une part importante est donnée à l'activation des nouvelles connaissances; • adapté à la diversité des • alternance d'attention ouverte et d'attention concentrée; • global, unifié; • La clôture est toujours soignée; • rites spécifiques, structurants et enrichissants; • utilise l'apprentissage inconscient; • utilisation essentiellement d'un langage positif.
<i>Prédisposition des apprenants</i>	<ul style="list-style-type: none"> • conformité passive; • "enseigne-moi"; • en attente passive de consignes; • peu d'interactions verbales; • motivation externe, la 	<ul style="list-style-type: none"> • participation active qui à un sens et un but; • "aide-moi à apprendre"; • participation active au processus; • beaucoup d'interactions verbales, contrôlées; • motivation interne, la

²¹⁸ *Ibid.* p. 23.

	<p>carotte ou le bâton, c'est tout;</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant en tant que figure de l'autorité. 	<p>carotte est aussi importante que les moyens de l'acquérir;</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant en tant que ressource et aide pour avancer.
<i>Prédisposition du formateur</i>	<ul style="list-style-type: none"> • il n'y a qu'une bonne manière de faire, la sienne; • recherche d'une classe "calme et son bruit"; • "je suis responsable, je sais mieux que vous ce qu'il faut faire"; • "obéissez-moi, restez assis, écoutez et prenez des notes"; • "je suis ici pour vous enseigner, et c'est un travail difficile". 	<ul style="list-style-type: none"> • il y a de nombreuses manières de faire, en adaptation aux différents "modes d'apprentissage"; • les échanges entre élèves sont favorisés; • "j'ai beaucoup à vous apporter, je suis à votre disposition"; • "donnez-moi des indications, posez-moi des questions, parlons, interagissons"; • Je suis ici pour vous aider à apprendre, et avec plaisir".
<i>Appréciation des progrès²¹⁹</i>	<ul style="list-style-type: none"> • contrôle des connaissances; • toujours par une autorité; • en général à la fin de l'apprentissage, évaluation sommative; • erreur sanctionnée. 	<ul style="list-style-type: none"> • évaluation des compétences; • essentiellement par soi-même ou par des pairs; • tout au long du processus, évaluation formative; • l'erreur fait partie du processus d'apprentissage et permet de progresser.
<i>Discipline et contrôle</i>	<ul style="list-style-type: none"> • contrôle descendant venant de l'autorité, qui a le pouvoir; • contrôle par la crainte (punitions, échec public, moquerie, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • contrôle latéral par un engagement interactif; • contrôle par autodiscipline et respect mutuel de soi et des autres.
<i>Niveau de confiance</i>	<ul style="list-style-type: none"> • bas : le formateur ne fait pas confiance aux apprenants travaillant sans supervision; 	<ul style="list-style-type: none"> • haut : les apprenants travaillent souvent indépendamment, sur une base clairement définie avec le formateur.

²¹⁹ *Ibid.* p. 23.

Une lecture très rapide du tableau précédent nous permet de comparer deux approches complètement différentes l'une de l'autre. Il y a là certainement lieu de distinguer que cette différence n'est en réalité que l'effet de l'évolution des approches, et que si nous voulions mieux comprendre cet effet, plusieurs facteurs (facteurs internes et externes au processus enseignement – apprentissage) sont à tenir en compte. Parmi ces facteurs, nous pouvons citer la motivation des apprenants ; un terme qui, depuis plus de vingt ans, semble devenir un mot-clé dans la sphère de la didactique.

I.2.2.2. Susciter la motivation des apprenants

Tout le monde est d'accord pour dire que la motivation pour apprendre, provoquant une sorte de créativité que ce soit pour un adulte ou pour un enfant, est à la fois à susciter et à entretenir. Cette motivation est liée à plusieurs contraintes, internes et externes telles que le programme c'est-à-dire ce qui doit être appris, les buts (pourquoi j'apprends cela ?), ou « *des éléments personnels : idées préconçues, expériences passées positives et négatives* »²²⁰, d'après Michel et Bernadette Fustier qui nous rappellent aussi l'aspect évolutif de la créativité :

« La créativité n'est pas en effet seulement une collection de trucs efficaces, c'est le prolongement du geste immense d'une pensée-action qui part de nos origines et qui sous-tend précisément ce que nous appelons évolutions »²²¹.

Mais selon Philippe Perrenoud, cette motivation est vue différemment, il s'agit principalement de distinguer entre deux processus « *La distinction entre le désir de savoir et décision d'apprendre* »²²². Le premier processus concerne une tranche d'élèves qui accordent peu d'importance au résultat final de leur

²²⁰ *Ibid.* p. 72.

²²¹ Fustier, M. & Fustier, B. (2006). *Exercices de créativité à l'usage du formateur*. p. 5 et suiv. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Livres outils.

²²² Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. p. 69. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.

apprentissage, ils aiment surtout la maîtrise des difficultés et préfèrent surmonter les obstacles. Cependant, le deuxième processus concerne les élèves chez qui, l'envie de savoir constitue une condition nécessaire.

I.2.2.3. Entretenir la motivation

Pour favoriser et entretenir la motivation des apprenants lors d'un apprentissage, Michel et Bernadette Fustier proposent quelques techniques et activités qui peuvent rendre compte de cette motivation. D'après ces auteurs, l'enseignant pourra à titre d'exemple soigner la qualité de l'accueil en établissant un bas niveau de stress. Il pourra insister sur la qualité et la compréhension profonde tout en donnant une impression de rigueur et de sérieux dans la qualité de l'enseignement, introduire régulièrement des activités créatives qui impliquent d'une manière plus directe la personnalité de chaque apprenant, mettre de l'émotion dans l'apprentissage (en particulier en utilisant les arts) sans pour autant rejeter les émotions exprimées par les apprenants, favoriser différents modes d'expression (oraux, écrits, mouvement) en sollicitant le travail en équipe, reconnaître le travail accompli même si les résultats sont encore peu significatifs en donnant l'occasion aux apprenants de partager leurs succès et leurs découvertes, créer une atmosphère de sécurité émotionnelle en soignant la qualité des relations entre les apprenants. Comme il pourra faire, selon Bruno Hourst « *des coupures nombreuses, assez brèves, et si possible humainement riches* »²²³, autrement dit, des pauses créatives, pauses physiques permettant des interrelations personnelles agréables, etc.

I.2.2.4. Motivation et qualité des acquis

La vérification de la qualité des acquis constitue une étape essentielle pour garantir un bon apprentissage. Cette qualité est en corrélation avec le degré de motivation des apprenants ; un apprenant motivé apprendra vite, sûrement et convenablement. Ainsi, mettre l'apprenant à l'aise serait à l'origine de son éveil et de sa motivation.

²²³ Hourst, B. op-cit. p. 76.

« *Il s'agit de ne pas rigidifier une mauvaise compréhension* »²²⁴, souligne Bruno Hourst comme premier point ; c'est-à-dire qu'une mauvaise compréhension des notions évoquées en classe par les apprenants à titre d'exemple, leur exige plus de travail et leur permet au même titre de renforcer leurs capacités de résolution, chose qui nécessitera un effort supplémentaire pour reconstruire à nouveau une compréhension correcte, autrement dit, c'est l'apprentissage par l'erreur. Un deuxième point aussi important selon le même auteur, c'est de « *permettre à l'enseignant d'avoir une qualité de l'apprentissage* »²²⁵.

Donc, motiver les apprenants, c'est en quelque sorte développer implicitement des compétences chez ces apprenants, d'où la notion de centration sur l'apprenant prônée par les nouvelles approches ; autrement dit, dans le contexte éducatif algérien à titre d'exemple, l'enjeu capital qui peut résulter de ce que les spécialistes préfèrent appeler le contrat didactique, c'est bien le fait de développer des compétences, une notion qui – comme nous l'avons déjà vu plus haut – non seulement considérée comme pierres de voûte dans l'enseignement – apprentissage surtout avec l'approche par les compétences (APC), mais aussi une notion qui est d'autant plus compliquée parce qu'elle entremêle d'autres notions pas moins importantes que la notion de compétence, faisant référence à des domaines plus vastes en didactique.

Dans les pratiques de classe, nous savons qu'en lecture par exemple, les compétences de compréhension jouent un rôle prédominant dans l'acte même de lire ; d'ailleurs les spécialistes dans ce domaine attestent qu'il ne peut y avoir une lecture sans compréhension, c'est-à-dire que l'installation des compétences de compréhension en lecture peut, au fur et à mesure que l'on progresse dans l'apprentissage, accompagner même le mécanisme de lecture chez des lecteurs novices. Du coup, de multiples interrogations surgissent en ce qui concerne le processus de compréhension en lecture ordinaire : Comment lisent les apprenants de

²²⁴ *Ibid.* p. 158.

²²⁵ *Ibid.* p. 160.

l'école primaire ? Pendant l'activité de lecture, est-ce que les enseignants accordent plus d'importance au mécanisme de lecture ou au contraire, leur intérêt est beaucoup plus focalisé sur la compétence de compréhension, ou alors sur les deux en même temps ? Existe-t-il des méthodes de lecture ordinaire en FLE qui tiennent compte de ces deux paramètres ? Si oui, est-ce que les enseignants les pratiquent effectivement ? Est-ce que le manuel scolaire des apprenants est adaptable avec ces méthodes ? etc.

Pour mettre cet ensemble d'interrogations dans leur bon contexte, et pour des raisons qui sont d'ordre méthodologique, nous devons souligner que la compétence de compréhension en lecture ordinaire en FLE concerne désormais des élèves de 4^{ème} année de l'école primaire en Algérie (des élèves en 2^{ème} année de FLE) ; ceci nous semble important dans la mesure où nous aurons plus loin l'occasion d'évoquer les principaux objectifs assignés à l'activité de lecture selon le programme de la 4^{ème} année primaire et les directives officielles qui s'en attachent.

I.2.3. La lecture

La lecture est un outil de communication qui a pour finalité la compréhension de la langue écrite. Nous savons que ce concept a fait l'objet d'un grand nombre d'études dans plusieurs domaines. Les plus récentes de ces études se fondent sur une approche cognitive, c'est-à-dire sur la description et l'explication des capacités mentales dont dispose l'être humain en matière d'information. Selon cette approche donc, la lecture renvoie à une forme d'habileté complexe qui fait intervenir deux processus de traitement de l'information, à savoir la reconnaissance des mots écrits et l'accès à la signification pour la compréhension.

D'après Colé et Fayol, le premier processus de traitement de l'information doit être fluide :

« le but de l'apprentissage de la lecture consiste à développer des procédures automatiques de reconnaissance des mots écrits qui, en dégageant

l'apprenti-lecteur des nécessités du décodage qu'implique cette reconnaissance, lui permettront d'atteindre un niveau de compréhension de ce qui est lu, égal à celui qu'il est capable d'atteindre à l'oral »²²⁶.

Autrement dit, la reconnaissance des mots écrits doit être rapide, précise et sans effort. Tandis que le deuxième processus concernant la signification, il fait appel à un ensemble de compétences plus large et plus complexe (traitements sémantique, morphologique, syntaxique et pragmatique) qui dépasse de loin le cadre de la lecture en tant que pratique de classe car il met en évidence aussi bien la compréhension orale que la compréhension écrite.

I.2.3.1. Appropriation de la lecture et représentations

Il est bien admis que l'appropriation de la lecture est une longue quête même s'il s'agit de la lecture en langue maternelle ; chez des apprenants de FLE, cette quête peut devenir de plus en plus longue et très complexe : de l'enfant qui, sans qu'il le sache, prononce des mots français avant d'être à l'école tout en pensant qu'il est en train d'utiliser sa *langue maternelle*²²⁷ en passant par l'apprenant qui, au cours des premières années de sa scolarisation en FLE, se transforme en véritable déchiffreur en lecture, et le lecteur qui manipule correctement le contenu et les données d'un texte complexe à titre d'exemple, les compétences requises dans ces situations ne sont plus les mêmes.

Avant l'école, il est bien important de constater que l'arabe dialectal (représentant la langue maternelle) forme un facteur d'un intérêt très considérable pour l'appropriation de la lecture. Sur le plan sémantique, l'intérêt joué par l'arabe dialectal se traduit par la base de construction des représentations chez des

²²⁶ Colé, P., & Fayol, M. (2000). « Reconnaissance des mots écrits et apprentissage de la lecture : Rôle des connaissances morphologiques ». In : *L'acquisition du langage, le langage en développement, au-delà de trois ans*, p.158. Paris : PUF.

²²⁷ Par langue maternelle, nous entendons un arabe dit dialectal parlé en Algérie, et qui constitue la première langue apprise par les enfants ; c'est ce dialecte donc qui représente – à la différence d'un arabe scolaire ou même standard – la véritable langue maternelle.

apprenants. En effet, la maîtrise de ce dialecte avant la scolarisation permet aux enfants l'acquisition implicite en leurs mémoires d'un nombre important de mots en français ; et donc il peut s'agir, plus tard lorsque ces enfants deviennent des apprentis lecteurs, d'une forme de réutilisation de ce lexique ce qui peut les aider dans la compréhension.

I.2.3.2. Caractéristiques de la langue maternelle

Issue d'une origine sémitique qui forme une des branches de la famille des langues chamito-sémitiques ou afro-asiatiques, la langue arabe se distingue par des caractéristiques morphologiques spécifiques et très contrastées par rapport aux autres langues telles que les langues indo-européennes à titre exemple. Mais ces contrastes ne se limitent pas uniquement à la morphologie.

Si nous nous intéressons de plus près à la pratique de la langue arabe en Algérie, nous pouvons, sans grande difficulté, signaler comme première caractéristique, la présence d'une situation de diglossie ; situation où sont en usage deux langues apparentées. Deux registres en effet, coexistent en ce qui concerne la pratique de l'arabe en tant que langue en Algérie : l'arabe dialectal et l'arabe scolaire ou standard. Mais il faut remarquer que ces deux idiomes ne sont pas utilisés dans les mêmes circonstances.

Le premier type (l'arabe dialectal) est un registre principalement oral, il est surtout pratiqué dans les conversations quotidiennes, et il semble important de souligner qu'en Algérie, le terme d'arabe dialectal recouvre plusieurs dialectes qui diffèrent d'une région à l'autre, comme l'arabe algérois qui concerne le centre littoral de l'Algérie, ou oranais qui touche l'ouest, etc. Cependant, c'est le deuxième type (l'arabe standard) qui est pratiqué dans les situations officielles et formelles, et donc c'est un registre qui est généralement réservé à l'écrit. Autrement dit, la langue utilisée dans la littérature, la culture en général, les médias et aussi la langue de la scolarisation relève de ce type.

Son utilité et son caractère très usuel ont fait de l'arabe dialectal un mode évolutif qui a emprunté de nombreux vocables aux langues étrangères, au français²²⁸ en particulier. Ali Benmesbah nous rappelle, à titre illustratif, l'impact de la langue française et de son usage en général en Algérie

« Selon un sondage réalisé par un institut algérien pour le compte de la revue Le Point auprès de 1400 foyers algériens, il ressort que l'Algérie est le premier pays francophone après la France »²²⁹.

Cependant, le lexique de l'arabe standard est beaucoup plus figé. Mais si l'arabe dialectal s'est proprement formé un lexique spécifique, il est à noter qu'un grand nombre de mots en effet – ayant des bases linguistiques communes – se retrouve assez similaire entre les deux registres avec, évidemment, plusieurs différences concernant la forme.

L'arabe dialectal possède un système phonologique énormément altéré par rapport à celui de l'arabe standard qui représente la norme sur le plan linguistique. Ces altérations portent en particulier sur les signes auxiliaires ou diacritiques qui sont l'équivalent des voyelles en langue française (transformation de leur longueur, suppression ou ajout, changement de timbre, etc.) ; ainsi que sur l'absence de la forme duelle et des désinences verbales qui sont plus diverses en arabe standard. L'arabe dialectal est aussi marqué par une syntaxe très simplifiée par rapport à celle de l'arabe standard.

Plusieurs spécialistes en linguistique considèrent ces deux registres comme étant deux langues différentes, et qu'en réalité, c'est l'arabe standard qui correspond à une langue étrangère, Yacine Derradji souligne qu' « *en Algérie, l'arabe dialectal,*

²²⁸ Nous citons à titre d'exemple : [tabla] : table, [kuzina] : cuisine, [vista] : veste, [maSina] : machine, [maRto] : marteau, et. Il faut souligner que la liste que l'arabe dialectal a empruntée au français est vraiment très étendue et riche.

²²⁹ Bensalem, A. (2003). Algérie : Un système éducatif en mouvement. Revue *Le français dans le monde*. p. 12. n° 330, Nov-Déc. Paris : CLE International.

langue maternelle de la plus grande partie de la population (85%), constitue la langue de la première socialisation linguistique, de la communauté de base »²³⁰, ce qui permet, déjà, de constater la présence d'un cas de bilinguisme chez un apprenant de 3^{ème} année primaire qui n'a pas encore contacté le français à l'école, sans pour autant parler du FLE qui vient en troisième position (deuxième langue étrangère) ; c'est pourquoi, nous tenons à réaffirmer le rôle, qui paraît assez déterminant, que peut jouer la langue maternelle (l'arabe dialectal) dans l'apprentissage de la lecture.

I.2.3.3. Compétences et habilités de compréhension chez les élèves

Si l'apport de la langue maternelle – le dialecte arabe en particulier – est considéré important au cours de l'activité de lecture chez des élèves de 4^{ème} année primaire à titre d'exemple, est-il donc convenable de dire que le processus de compréhension chez ces élèves est commodément réalisable une fois que ces derniers mettent en place ce facteur (leur dialecte) pendant la lecture ? Ou est-ce que nous pouvons juger suffisant pour la compréhension, le fait de maîtriser le mécanisme de déchiffrage par ces élèves ? Ou encore, faut-il à coup sûr qu'un lexique approprié à leur âge soit d'abord acquis par ces élèves pour que le processus de compréhension se retrouve sans difficultés travaillé ?

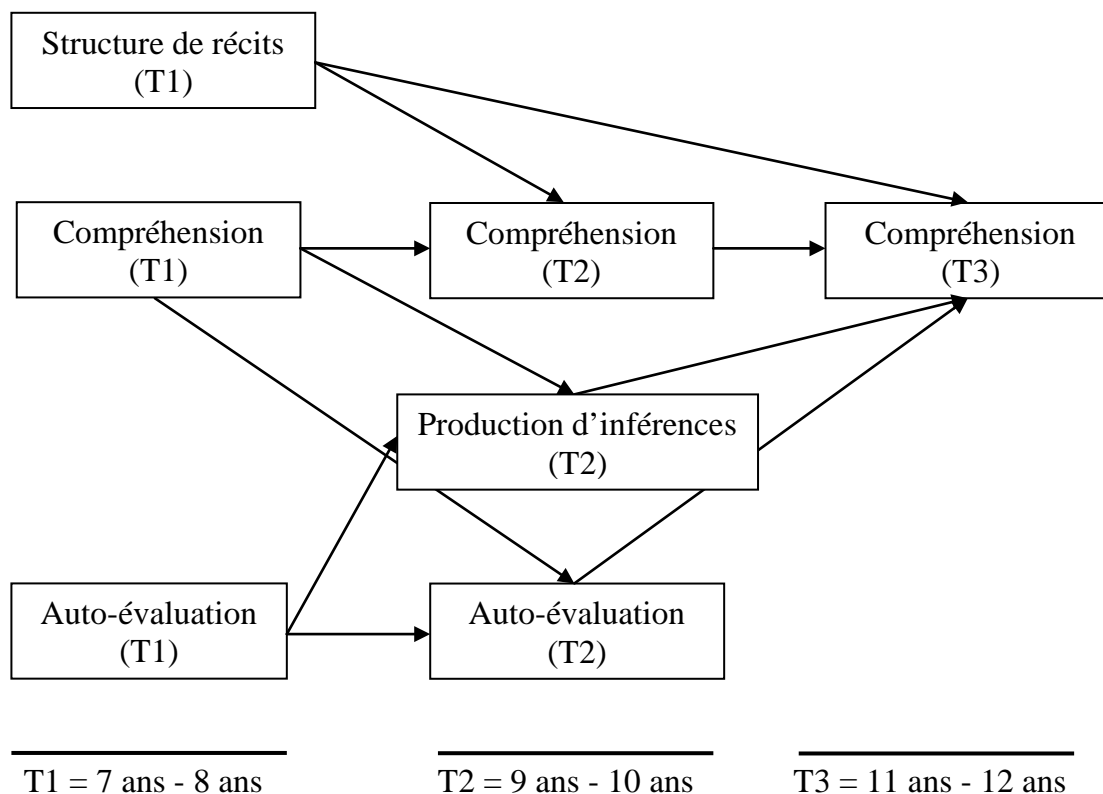
Des recherches ont été menées récemment par Oakhill et Cain (2007) (in Nathalie Blanc, 2009) sur le processus de compréhension chez des élèves considérés comme des lecteurs débutants. Ces recherches ont montré que pendant la lecture, les élèves recourent à des compétences dites de haut niveau. Il s'agit selon Nathalie Blanc de :

« la capacité à utiliser les connaissances en matière de structure de récits, la capacité à produire des inférences, la capacité à auto-

²³⁰ Derradji, Y. & all. (2002). *Le français en Algérie. Lexique dynamique des langues*. p. 35. Bruxelles : De boeck, coll. Universités francophones.

*évaluer le produit de la compréhension en
cours »²³¹.*

Ces trois facultés à vrai dire, sont principalement les compétences sous-jacentes au développement des habiletés de compréhension chez les élèves « figure 117 ».



D'après Oakhill et Cain (2007).

Figure 117.

*Trois compétences de haut niveau déterminantes dans le développement
des habiletés de compréhension des enfants en situation de lecture²³².*

Oakhill et Cain (2007) ont montré par des études longitudinales sur des élèves de tranches d'âge variées (07 à 08 ans, 09 à 10 ans et 11 à 12 ans), que non seulement ces trois compétences sont directement impliquées dans l'évolution des aptitudes de compréhension chez des lecteurs débutants, mais aussi, que ces trois compétences se développent avec l'avancée en âge de ces élèves.

²³¹ Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. p. 15. Paris : Dunod.

²³² *Ibid.* p. 17.

I.2.3.4. Méthodes de lecture

La question des méthodes de lecture paraît être au centre d'un ancien débat entre des théoriciens et chercheurs scientifiques de domaines variés (linguistes, didacticiens, psycholinguistes, sociolinguistes, cognitivistes, neuro-linguistes, etc.), entre des partenaires des pratiques pédagogiques, et aussi entre les décideurs de tendance politique en matière institutionnelle. Mais ce débat qui semble un peu obsolète pour les uns, ne demeure-t-il toujours controversé pour des autres ? En Algérie, les aménagements de 1994, les réaménagements de 1998 la réforme du système éducatif de 2003 ont dépeint une importante partie de ce débat qui, en France à titre d'exemple, se révélait de plus en plus aigu ; Roland Goigoux déclarait en 2005 : « *La guerre des méthodes est finie* »²³³.

Certains spécialistes avancent qu'il existe deux grandes familles de méthodes de lecture, méthode syllabique et méthode globale. Bien sûr, nous pouvons aisément saisir que ce classement est motivé par la relation d'opposition qui prédomine entre les deux méthodes. D'autres spécialistes néanmoins, en ajoutent une troisième famille : la méthode mixte. D'après Caroline Golder et Daniel Gaonac'h :

« [...] *on peut distinguer trois grands courants historiques dans les méthodes d'apprentissage. Au début du siècle, ce sont d'abord les méthodes syllabiques qui vont dominer. Puis, dans les années soixante-dix, Foucambert fait la révolution et met l'accent sur les situations de lecture, sur l'aspect communicatif : lire devient alors non plus décoder (c'est très mal !), mais faire du sens. Depuis maintenant une vingtaine d'années, on est revenu à des positions intermédiaires : lire c'est à la fois décoder et faire du sens...* »²³⁴.

²³³ Roland Goigoux, in *Libération*, 02 septembre 2005.

²³⁴ Golder, C. & Gaonac'h, D. (2008). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. p. 168. Belgique : SNEL 2^{ème} édition, coll. Profession Enseignant.

Visiblement, ce qui nous importe le plus dans cette recherche, ce n'est pas le classement de ces méthodes, ni d'ailleurs leur genèse sur le plan historique, mais plutôt leur mise en pratique dans l'enseignement – apprentissage de la lecture, car nous pensons que ceci nous permet d'un côté, de bien décrire l'activité de lecture afin de bien saisir plus tard le modèle qui va avec, et d'un autre côté, de connaître au mieux le degré de pertinence de chaque méthode.

I.2.3.4.1. Méthode syllabique

Désignée par l'expression « b-a, ba », cette méthode s'applique à l'ensemble des opérations cognitives indispensables pour combiner les éléments simples du langage : les lettres et les sons qui, une fois maîtrisés, permettent à l'élève de composer des syllabes qui seront, elles aussi, traitées en unités plus importantes : mots, phrases et proposition, c'est-à-dire que nous partons de l'unité pour construire le tout, par additions successives. Appelée également méthode synthétique ou encore traditionnelle, cette méthode est basée sur les *propriétés phonétiques de l'alphabet*²³⁵.

Selon Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, la méthode syllabique existe sous deux formes : méthode syllabique à entrée alphabétique et méthode syllabique à entrée phonique « *On distingue au fait deux types de méthodes : la méthode syllabique à entrée alphabétique et la méthode syllabique à entrée phonique* »²³⁶. Le premier type de méthode syllabique consiste à faire mémoriser les mots de la phrase cible par les élèves. Ces derniers doivent également reconnaître visuellement la lettre du jour « figure 118 ». Toujours selon les auteurs, ce type de méthode présente un certain nombre de difficultés telles que les différents problèmes de segmentation et le fait de considérer la lettre comme unité linguistique du code écrit « [...] la

²³⁵ http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_de_la_lecture#M.C3.A9thode_syllabique/ Le 25.12.2011 à 22h02.

²³⁶ Golder, C. & Gaonac'h, D. op-cit. p. 168.

lecture d'un mot ne peut pas se résumer à l'oralisation de la somme des lettres qui la composent »²³⁷, soulignent Caroline Golder et Daniel Gaonac'h.

Samy
my
m

Yacine
ne
n

Lila
li la
i a

m — a - ma
i - mi

n — a - na
i - ni

m — a - ma
i - mi

n — a - na
i - ni

m-n-a-i
ma-mi
na-ni

m-n-a-i
ma-mi
na-ni

une date mardi une image un anniversaire

C'est l'anniversaire de Yacine.

Figure 118. Méthode syllabique.
*Mon Livre de Français. 3^{ème} Année Primaire.*²³⁸

²³⁷ *Ibid.* p. 169.

²³⁸ Tounsi, M., Benzaoucha, A. & Guesmi, S. (2005). *Mon Livre de Français. 3^{ème} Année Primaire.* p. 11. Alger : O.N.P.S.

Dans le deuxième type, les élèves seront appelés à découvrir librement, suivant une courte phase globale, quelques mots nouveaux et de construire des phrases avec ces mots une fois inscrits sur des étiquettes, ce qui leur permet de faire des correspondances entre phonie-graphie. Après une deuxième phase d'analyse, les élèves mettent en pratique les différentes associations entre le son et les lettres. C'est ainsi qu'ils doivent par la suite trouver individuellement les différentes graphies possibles résultant de ces combinaisons. Le manuel *Au fil des mots* (Touyarot, Rollant, Girbone, Nathan, 1977) convient d'exemple pour illustrer ce type de méthode qui, elle aussi d'après les auteurs, représente certains inconvénients à la compréhension « *On imagine assez bien à quel type de lecture peut aboutir l'oralisation de tous les graphèmes d'un mot : une lecture ânonnante rendant difficile la compréhension* »²³⁹.

I.2.3.4.2. Méthode globale

A l'opposé de la première méthode, celle-ci est appelée analytique et elle désigne les activités cognitives requises pour décomposer les unités importantes en leurs éléments constitutifs. Autrement dit, nous partons du tout pour retrouver l'unité, par divisions successives. En 1787 Nicolas Adam a retracé cette méthode pour qu'elle soit, au début du XX^{ème} siècle, développée par Ovide Decroly puis par Célestin Freinet, d'où la notion de méthode naturelle en 1925. Ce deuxième type de méthode a été récemment adapté par Eveline Charmeux et Jean Foucambert sous le terme *méthode idéovisuelle*²⁴⁰ au cours des années 1980.

Le principe de la méthode globale est tout à fait inverse par rapport à la méthode syllabique. Les élèves doivent apprendre des mots et des phrases nouveaux dans leur intégralité, ils doivent aussi – et ceci est un facteur prédominant pour cette méthode – connaître la signification de ces mots et phrases « *car (la méthode globale est) basée sur la reconnaissance d'un mot dans sa globalité* »²⁴¹, toujours

²³⁹ Golder, C. & Gaonac'h, D. op-cit. p. 170.

²⁴⁰ http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_globale/ Le 25.12.2011 à 22h09.

²⁴¹ Golder, C. & Gaonac'h, D. op-cit. p. 172.

selon Caroline Golder et Daniel Gaonac'h, ce n'est donc qu'à la fin de l'apprentissage que les élèves seront appelés à segmenter ces mots pour pouvoir extraire la lettre du jour.

La reconnaissance globale ou idéovisuelle des mots ressemble dans cette méthode à la reconnaissance des idéogrammes, le chinois en tant que langue illustre parfaitement cette idée. Ainsi, dans les pratiques de classe, les principales activités de lecture relativement liées à la méthode globale prônent la motivation des élèves comme objectif de base, c'est pourquoi nous pouvons remarquer que les adeptes de la méthode globale, pensent que l'initiation de la mémoire visuelle des élèves à travers cette pratique idéovisuelle, favoriserait prodigieusement l'apprentissage d'un lexique important comme le fait le manuel *Objectif lire* (Bernard Lelouch, Delagrave, 1986) par exemple. Mais notons, entre autres, que cette méthode ne met pas l'accent davantage sur le mécanisme de déchiffrage en lecture.

I.2.3.4.3. Méthode mixte

Comme son nom l'indique, ce troisième type combine à la fois la première et la deuxième méthode. En effet, cet assemblage ne prend vraiment en considération que les avantages concédés par les deux premières méthodes. Il s'agit principalement de découvrir les syllabes et les sonorités des sons dans les mots par les élèves suite à un mécanisme de déchiffrage (phase syllabique), et ce après l'apprentissage, évidemment au préalable, de ces mots dans l'ensemble ainsi que la reconnaissance de leurs significations (phase globale). Les méthodes *Mini-loup* (Alain Yaïche, Chantal Mettoudi et Pascale Tempez, Hachette, 2009), *Abracadalire* (Edgar et Daniel Fabre, Hatier, 1996) et *Grindelire* (Marie-Pierre Attard-Legend et al, Manuel de l'élève, 1999) semblent bien illustrer ce troisième type.

Outre cela, il faut insister sur le fait que la méthode mixte – désignée aussi sous le nom de méthode semi-globale – n'est pas considérée comme une méthode synthétique, mais plutôt analytique, du moment qu'elle prend le texte pour point de

départ pour arriver à la lettre, et du moment aussi que la lecture est abordée dans cette méthode par la correspondance des phonèmes aux différents graphèmes.

Ce troisième type de méthode n'a pas échappé aux différentes critiques. Jean-Paul Brighelli à titre d'exemple, disait que cette méthode provoque chez les élèves lecteurs une sorte de dysorthographe et de dyslexie. Mais, sur le plan institutionnel, il faut remarquer que c'est cette méthode (méthode mixte) qui est actuellement pratiquée dans les écoles, que ce soit en France ou en Algérie, chose qui pousse vivement à s'interroger sur la prise en compte de la langue (langue maternelle / langue étrangère) concernant la pratique de cette méthode de lecture dans le milieu scolaire.

I.2.3.4.4. Méthodes de lecture entre le FLM et le FLE

D'après les propos de Michel Dabène, les résultats des recherches menées sur la lecture dans le processus enseignement-apprentissage ne sont pas encore en mesure d'apporter des réponses définitives quant à la pratique de cette activité, que ce soit en FLM ou en FLE, « *La lecture, en tant qu'objet d'enseignement, ne bénéficie pas encore pleinement des avancées théoriques récentes dont les acquis demeurent, par ailleurs, lacunaires et souvent hypothétiques* »²⁴². Il faut d'abord mentionner que les méthodes pratiquées dans l'enseignement de la lecture en *langue maternelle* sont vraisemblablement les mêmes utilisées pour la *langue étrangère*²⁴³. Mais, bien entendu, ceci n'appartient qu'à un critère terminologique, c'est-à-dire dire qu'au niveau de la démarche, il y a une nette différence en ce qui concerne la pratique de ces méthodes.

²⁴² Dabène, M. (1987). *L'empan œil-voix. Contribution à l'analyse du savoir-lire*. p. 7. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.

²⁴³ Nous tenons à préciser d'abord que par *langue maternelle* et *langue étrangère*, nous prenons uniquement la langue française comme exemple. Autrement dit, nous ne possédons pas d'autres exemples pour d'autres langues. Ainsi, nous employons FLM et FLE pour ne mettre en évidence – en fonction du contexte renvoyant au statut de la langue – qu'une certaine comparaison, décrite à travers la pratique de ces méthodes de lecture dans les deux situations. Ensuite, il faut indiquer avec exactitude que si nous disons que ce sont les mêmes méthodes pratiquées dans les deux situations (FLM, FLE), ceci concerne particulièrement la dénomination relative à ces méthodes.

Pour le FLM, le langage oral est acquis par les enfants avant même qu'ils soient scolarisés. C'est pourquoi, ces enfants, une fois arrivés à l'école, vont découvrir dans l'écrit un langage qu'ils connaissent déjà par l'oral, alors que pour le FLE, ce langage oral est plutôt découvert une fois les élèves sont scolarisés, c'est-à-dire que c'est nécessairement l'école qui prend part, à un degré plus élevé, de cette découverte simultanée de la langue et de la lecture dans cette langue.

En plus, en FLM les élèves ont déjà été familiarisés par l'environnement avec le système graphique de la langue, c'est ainsi que par la suite, ce facteur (l'environnement) représente un élément de renforcement et de motivation pour ces élèves au cours de leurs différents apprentissages. Jean Hébrard, inspecteur général de l'éducation nationale en France, disait lors d'une interview réalisée en novembre 2004 pour le site BienLire : « *Les enfants parlent l'écrit avant de savoir le lire* »²⁴⁴. Mais en FLE, la situation n'est plus la même. L'apprentissage du langage oral et l'apprentissage du langage écrit sont, pour ainsi dire, contemporains pour les élèves même si, au niveau des méthodes, nous dénotons un certain *décalage*²⁴⁵ entre l'apprentissage de l'oral et celui de la lecture, toujours est-il que c'est à l'intérieur de l'école que ces apprentissages se font.

Selon ces quelques critères de comparaison entre les deux situations, et si nous ajoutons au FLE d'autres critères tels que l'enseignement de la lecture dans un milieu non natif, l'arabisation des enseignants, etc., nous pouvons avancer que les processus de compréhension qui résultent de la lecture en FLM ou en FLE ne peuvent jamais – du moins pour les deux situations que nous avons citées – être les mêmes, même si nous supposons que ces élèves partagent en commun un âge scolaire identique et des compétences cognitives congénères.

²⁴⁴ <http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview21.asp/> Le 28.12.2011 à 15h00.

²⁴⁵ Ce décalage peut aller de quelques semaines jusqu'à trois mois ou plus.

I.2.3.5. Modèles de compréhension en lecture

Il est admis que pendant la lecture, les élèves élaborent une représentation du contenu sémantique. Ils construisent une représentation sémantique dans leurs têtes par le moyen de la compréhension, c'est pourquoi ce processus est vu comme une activité mentale. Mais par compréhension, il ne s'agit pas uniquement d'une simple construction linéaire de la signification, selon Jean-Emile Gombert :

« Les connaissances concernant l'activité de lecture ne se limitent pas à une décomposition des différentes facettes de cette activité. Certaines connaissances générales sur le langage sont particulièrement ou exclusivement mobilisées dans les tâches de manipulation de l'écrit »²⁴⁶.

C'est-à-dire qu'il ne s'agit pas de saisir isolément, lors de la lecture d'une phrase ou d'un texte, la signification du premier mot puis en ajouter la seconde signification du second mot et ainsi de suite pour le reste ; mais il s'agit plutôt d'une signification globale ou d'ensemble.

Cette signification d'ensemble est gérée par le principe de la *microstructure*²⁴⁷ et celui de la *macrostructure*²⁴⁸. Si nous prenons l'exemple d'une phrase, nous allons dire que la signification globale que l'élève doit construire en lisant la phrase renvoie à la macrostructure qui nécessite la mise en cohérence des différents éléments de la phrase ou ce qu'on appelle la microstructure ; pour un texte, ce sont les significations des phrases qui constituent la microstructure, et donc c'est l'agencement de toutes ces significations qui renvoie à la macrostructure. Guy Denhière et Serge Baudet préfèrent parler de microtraitement et macrotraitement

« Le microtraitement consiste à construire une base de texte, [...] Le macrotraitement consiste à

²⁴⁶ Gombert, J-E. & all. (1993). *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*. p. 126. France : L'Harmattan, coll. CRESAS, n° 10. Gérard Chauveau dir.

²⁴⁷ *Microstructure* : résulte du traitement de l'information du texte, phrase par phrase. Exemple : Les termes relationnels comme les verbes, les adjectifs ou les adverbes.

²⁴⁸ *Macrostructure* : Une série de propositions hiérarchiquement organisées. Exemple : La présence de titre, de sous-titres et le thème de la première phrase de chaque paragraphe.

*identifier les idées les plus importantes du texte et
à les représenter »²⁴⁹.*

A l'heure actuelle, nous pouvons constater que les recherches menées sur la compréhension de l'écrit proviennent, dans la plupart des cas, des laboratoires de psychologie cognitive. Van den Broek, Young, Tzeng et Linderholm (2004)²⁵⁰ ont inventorié trois générations de recherches en psychologie cognitive visant le processus de compréhension au cours de la lecture.

Dans la première génération, nous retrouvons les modèles de Graesser et Clark (1985), de Van Dijk et Kintsch (1983) et de Kintsch (1988 ; 1998) qui ont mis l'accent sur la nature des informations stockées en mémoire après la lecture d'un texte. Tandis que dans la seconde génération, avec essentiellement les modèles de Gernsbacher (1990) de Kintsch (1988 ; 1998) et de McKoon et Ratcliff (1992), il est question de déterminer et comprendre les processus impliqués durant la compréhension de texte. Alors que dans la troisième génération, les modèles de Goldman, Varma et Côté (1996) de Van den Broek, Risdén, Fletcher et Thurlow (1996) ont pour objectif d'étudier les relations entre les processus impliqués durant la compréhension et les représentations stockées en mémoire²⁵¹.

Notre objectif n'est évidemment pas celui de recenser la liste des modèles qui ont traité la compréhension ni de les comprendre tous, mais nous tentons tout simplement à travers les modèles que nous avons choisis, de bien saisir le processus de compréhension au cours de l'activité de lecture ordinaire, pour pouvoir par la suite le comparer avec le même processus de compréhension concernant la lecture des bandes dessinées dans le deuxième chapitre.

²⁴⁹ Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. p. 86. Paris : PUF, coll. Le psychologue.

²⁵⁰ Sylvestre, E. (2006). *Améliorer la compréhension de textes au cycle 3 de l'école primaire : Les effets d'un entraînement informatisé des stratégies de contrôle*. p. 22. Thèse en Science de l'Éducation soutenue le 06 novembre à Grenoble II.

²⁵¹ *Ibid.* p. 23.

Nous préférons évoquer les modèles de Van Dijk et Kintsch (1978), (1983) et (1988 ; 1998) parce qu'ils ont intéressé un grand nombre de chercheurs durant ces dernières vingt années. Pratiquement parlant, nous avançons au moins deux raisons qui nous semblent justifier ce choix.

En premier lieu, ces modèles considèrent – tout comme la plupart des autres – le mécanisme de compréhension pendant le traitement des informations en lecture, comme étant la mise en relief de deux processus qui sont la reconnaissance des mots écrits et l'accès à la signification. En second lieu, et sur le plan chronologique, ces trois modèles renvoient en quelque sorte à une forme de prolongement du même modèle. Autrement dit, Van Dijk et Kintsch ont développé leur premier modèle de compréhension (1978) pour aboutir à celui de la situation (1983), ce dernier a été aussi élaboré pour donner celui de la construction-intégration (1988 ; 1998).

I.2.3.5.1. Modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978)

D'après les auteurs, chaque acte de lire souligne un nombre d'informations au lecteur qui, afin de fusionner de nouvelles connaissances, doit mettre en relation trois éléments : les données phrastiques ou textuelles, les connaissances personnelles et la tâche à accomplir. L'ensemble des informations fournies par le premier élément est traité et transformé en fonction des connaissances déjà conservées en mémoire du lecteur, cet ensemble est immédiatement activé au cours de la lecture.

La mise en place d'un apprentissage explicite adapté aux niveaux des élèves permet à ces derniers de développer leurs compétences à construire une première cohérence qui concerne les mots (cohérence locale) et une deuxième concernant les phrases ou le texte (cohérence globale). Autrement dit, cet apprentissage consiste à montrer aux élèves, par exemple, la manière leur permettant d'identifier les mots, d'analyser des phrases sur le plan sémantique ou syntaxique, de désigner et de retenir les informations pertinentes et d'élaborer avec ces informations la signification d'un texte d'une manière active.

Pour les élèves, l'écrit – qu'il s'agisse de phrases isolées ou le plus souvent d'un texte – représente une ressource composée d'une suite d'informations à partir de laquelle le sens général se retrouve construit ; c'est pourquoi, la compréhension est considérée comme étant le résultat d'une interprétation de la part de ces élèves. Mais il faut souligner que ces informations, n'ont pas toutes le même degré d'importance chez ces élèves, car il y a des facteurs qui entrent en jeu tels que leurs motivations, leurs connaissances individuelles, leurs origines culturelles, etc. c'est ainsi que le processus de compréhension lui-même peut être, dans ce cas précis, vu comme un processus variable d'un élève à un autre.

Ce processus de compréhension fait aussi appel à une sorte d'interaction entre ces élèves qui ont un certain niveau de connaissances déjà acquises en fonction des différentes représentations qu'ils ont construites au fil de leurs parcours précédents (l'ensemble des apprentissages et des expériences antérieurs) et l'écrit qui leur fournit des informations qui sont en relation avec leurs connaissances.

Donc pour inférer une signification, les élèves doivent prendre en compte à la fois deux facultés. Premièrement, l'ensemble des représentations et expériences qu'ils possèdent déjà en FLE et qui va être activé pendant la lecture et deuxièmement, le processus mis en place pour l'élaboration de nouvelles représentations fournies par le type d'écrit (phrases isolées ou texte). Il est à remarquer que ce qui compte pour la signification finale, c'est essentiellement le fonctionnement cognitif des élèves au cours de ces deux tâches ; c'est ainsi que nous pouvons constater que la plupart des méthodes de recherches ne s'intéresse plus à analyser les représentations et expériences activées pendant la lecture (méthode off line), mais plutôt le processus de construction de ces représentations et expériences (méthode on line) (Eric Jamet, 2008).

Autrement dit, la signification en lecture est un mécanisme qui exige des élèves l'instauration d'une connexion entre les informations qu'ils ont déjà en leurs mémoires (données, représentations et expériences concernant le FLE en général) et

les nouvelles informations sémantiques et linguistiques véhiculées par le type d'écrit. Ce mécanisme est considéré réussi lorsque l'interaction entre ces deux facteurs aboutit à une activité dans laquelle ces élèves construisent mentalement de nouvelles représentations.

Selon le premier modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), les élèves sélectionnent en premier lieu pendant la lecture des informations (ce ne sont pas toutes les informations qui vont être sélectionnées). Ces informations sont considérées par les élèves comme étant plus pertinentes que d'autres, jugées moins importantes. En second lieu, l'ensemble des informations requises est hiérarchisé par les élèves par rapport au thème général que propose le type d'écrit. D'après les auteurs, ceci est important parce qu'il permet aux élèves de structurer, de combiner et d'harmoniser l'ensemble de ces informations pour la construction – relativement avec le type d'écrit – d'une cohérence locale et globale. Cette cohérence renvoie, selon Kintsch et Van Dijk, à la microstructure et à la macrostructure.

Comme nous l'avons souligné plus haut, la microstructure et la macrostructure représentent deux traitements différents. Dans le premier traitement (microstructure), le lecteur doit opérer une sorte de liaison entre chaque phrase en tenant évidemment en compte le principe de cohérence, tandis que dans le deuxième (macrostructure), le lecteur est appelé à manipuler uniquement les informations importantes et/ou pertinentes afin d'assurer la cohérence globale. Dans ce modèle de Kintsch et Van Dijk (1978), la construction de *la base du texte* repose sur ces deux traitements.

Ainsi, Kintsch et Van Dijk conçoivent dans leur premier modèle que le traitement de l'information, en principe, est une opération plus complexe que l'on peut imaginer. En effet, ce traitement obéit d'une manière successive à une mise en relation de la part du lecteur de trois conditions que les auteurs qualifient de très importantes afin d'aboutir à la compréhension globale au cours de la lecture : il s'agit respectivement de la *sélection*, la *hiérarchisation* et la *cohérence*.

I.2.3.5.1.1. La sélection

Cette première condition fournit aux élèves la possibilité de ne prendre en compte que quelques informations par rapport à toutes les autres proposées par le type d'écrit (il s'agit le plus souvent du texte). C'est donc en fonction du but assigné pendant la lecture que ces élèves ne vont choisir que les assertions qu'ils vont juger fondamentales et marquantes, étant compris que ces élèves ne peuvent pas retenir en leurs mémoires toutes les propositions contenues dans ce type d'écrit.

I.2.3.5.1.2. La hiérarchisation

La condition de hiérarchisation intervient juste après la sélection. En effet, une fois les informations sélectionnées, certaines d'entre elles vont être considérées encore plus importantes et/ou pertinentes et vont, par voie de conséquence, être classées au premier niveau, ceci est essentiellement en rapport avec le thème général évoqué par le type d'écrit ; cependant, le reste des informations déjà sélectionnées au cours de la première condition, passe au niveau secondaire.

Cette condition de hiérarchisation varie d'un élève à un autre en fonction de leurs expériences et connaissances, de leurs cultures, etc. Il semble important de souligner que cette condition est vue comme une opération d'organisation des informations, ceci est d'autant plus important que cette structuration offre aux élèves la chance de bien maintenir ces informations en leurs mémoires ; autrement dit, les informations hiérarchisées dans cette condition deviennent en quelque sorte permanentes.

I.2.3.5.1.3. La cohérence

La condition de cohérence concerne les deux facteurs que nous avons cités plus haut (la microstructure et la macrostructure). Après la sélection et la hiérarchisation des informations, les élèves tentent – chacun selon sa capacité à interpréter et sa manière de traiter et d'organiser les nouvelles représentations dans sa tête par rapport au thème général de la lecture – de comprendre ce qu'ils ont lu et de construire donc une signification cohérente.

La construction de la cohérence concernant les représentations fournies par un texte à titre d'exemple, doit inévitablement passer par les deux niveaux : microstructure et macrostructure. D'après Kintsch et Van Dijk, le premier niveau concerne la cohérence locale, c'est-à-dire que la signification est instaurée sur les informations relatives aux propositions enchaînées et présentées par le texte, tout simplement les propositions d'ordre sémantique qui forment l'unité textuelle et qui sont linéairement attachées les unes aux autres.

En contrepartie, le deuxième niveau est marqué par la cohérence globale. Il s'agit dans ce cas des propositions majeures, et c'est à travers ces propositions que les élèves peuvent structurer les informations considérées plus dominantes en se basant sur leurs capacités de relier et de maintenir en leurs mémoires les connaissances et expériences qu'ils possèdent déjà avec, d'un côté, les nouvelles propositions hiérarchisées et d'un autre côté, le thème général de l'écrit (texte).

Pour terminer, il convient de constater que le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978) ne tient vraiment pas compte des paramètres culturels qui identifient les particularités du lecteur dans le processus de compréhension, mais il faut aussi souligner que cette contrainte est promptement explicitée avec l'introduction du concept *modèle de situation* de Van Dijk et Kintsch (1983).

I.2.3.5.2. Modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983)

D'après Van Dijk et Kintsch, le modèle de situation est défini « *comme une représentation cognitive des événements, des actions, des individus et de la situation en général évoqués par un texte.* »²⁵². Ce modèle considère les connaissances, les expériences et les représentations antérieures que possèdent les élèves comme condition *sine qua non* du processus de compréhension. Par ce fait, il est pareillement proche du modèle mental proposé par Philip Johnson-Laird (1983). Son élaboration prend en charge l'assimilation des informations qui sont en cours de

²⁵² Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte.* p. 69. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Ouvertures psychologiques.

traitement et qui doivent être intégrées avec celles déjà emmagasinées en mémoire à long terme de l'élève avec, évidemment, la mise en activité de la mémoire de travail qui possède une aptitude de stockage très réduite par rapport à la première.

Ceci dit, la compréhension est donc une activité mentale complexe. Elle est décrite selon Fayol et Gaonac'h (2003) comme une dimension transversale de la cognition. Cette activité ne se limite pas uniquement à la construction de propositions mentales concernant le contenu d'un texte à titre d'exemple, mais il s'agit aussi de relier l'ensemble des informations fournies par le texte avec les connaissances antérieures des élèves ; c'est ce que Van Dijk et Kintsch appellent dans ce deuxième modèle l'opération d'*intégration*. Le modèle de situation concerne en effet, le processus qui découle de cette opération d'intégration. D'une autre manière, le modèle de situation permet aux élèves de conceptualiser les représentations du monde (ces représentations résultent des connaissances et des expériences cumulées et sauvegardées en mémoires des élèves au cours de leurs apprentissages) qui seront activées pendant la lecture.

Le concept *représentations du monde* est un concept clé pour inférer la signification dans ce modèle. En effet, par représentations du monde chez les élèves, Van Dijk et Kintsch désignent aussi bien les connaissances sur le monde en général que les connaissances individuelles de chaque élève. Les auteurs désignent également la particularité de l'activité de lecture composant un mode qui entre dans le cadre global de la communication. Pratiquement parlant, il est à remarquer que dans une classe de FLE, il convient de parler de compréhensions et non d'une seule compréhension, étant déjà admis que les expériences et les connaissances individuelles des élèves sont nettement distinctes, mais ceci ne devrait pas nous conduire à confirmer que dans une classe de 30 élèves, il doit y avoir 30 compréhensions durant l'activité lecture à titre d'exemple, il faut toujours admettre qu'il y a – à des échelons plus ou moins différents – un certain degré de ces connaissances faisant partie du commun.

I.2.3.5.3. Modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988, 1998)

Ce modèle est reconnu de nos jours parmi les modèles les plus illustres lorsqu'il s'agit de traiter le processus de compréhension. Appelé modèle cognitif de *Construction-Intégration* par son concepteur Kintsch (1988 ; 1998), ce troisième modèle en réalité représente une continuité ou un développement du deuxième modèle de *situation* déjà évoqué (Van Dijk et Kintsch, 1983). Les expériences et les connaissances du lecteur jouent dans ce modèle un rôle prépondérant car elles prennent en charge la construction de niveaux de représentation dissemblables en ce qui concerne la lecture d'un texte. Il s'agit d'après Kintsch d'un niveau de surface, d'un niveau d'ordre sémantique où il est question de traiter la microstructure et la macrostructure et d'un modèle de situation (Van Dijk & Kintsch, 1983).

La modification apportée par Kintsch a touché même l'objectif principal du modèle. Il ne s'agit pas en effet d'étudier uniquement les étapes se rapportant au processus de compréhension pendant la lecture, mais aussi de dépasser ce stade pour se focaliser sur les processus déclencheurs de l'opération de sélection des informations importantes.

Ainsi, l'approche que développe Kintsch (1988 ; 1998) dans ce modèle s'appuie sur la modélisation en mémoire du lecteur de la représentation des textes par le processus de la construction de signification, et aussi sur la façon dont ce lecteur traite ces textes pour pouvoir les intégrer avec ses connaissances spécifiques. D'après l'auteur, cette modélisation permet au lecteur la construction d'une *base de texte* non seulement à partir des informations relevant du cadre lexical du texte, mais pareillement de ses propres connaissances. Cette *base de texte* est considérée comme un processus sur lequel repose le *modèle de situation*.

Pour bien saisir le processus de la signification dans ce modèle, nous devons comprendre de plus près les deux étapes essentielles distinguées par Kintsch (1988 ; 1998) : la construction et l'intégration.

Brigitte Marin et Denis Legros avancent que dans le modèle de Kintsch (1988 ; 1998) « *La construction consiste en l'activation de représentations correctes, mais également non pertinentes, redondantes, voire contradictoires* »²⁵³. C'est-à-dire que la majorité des informations linguistiques fournies par le texte sont sélectionnées par le lecteur dans cette phase, c'est en quelque sorte la *base de texte* qui n'est autre que la construction de la microstructure. Par ailleurs, l'ensemble des informations sélectionnées suite à l'élaboration de la microstructure seront liées et connectées avec celles se trouvant dans leur entourage voisin et ainsi de suite pour le reste des informations. Cette opération de construction favorise la formation des propositions qui doivent à leur tour être enchaînées par la création d'inférences, c'est l'établissement des macro-propositions selon Brigitte Marin et Denis Legros. Chaque proposition cependant, sert de signal dans la remise en état des informations.

Pour terminer avec la phase de construction, il convient de préciser que cette dernière renferme trois éléments : d'abord ce que le lecteur met en activité dans ce processus correspondant à un entrelacement qui contient ce que Brigitte Marin et Denis Legros appellent *les nœuds lexicaux*, puis l'ensemble des propositions cordonnées entre elles, et ensuite, les inférences déjà établies. En ce qui concerne l'intégration, les auteurs ajoutent qu'elle

*« assure l'élimination des incohérences et la formation d'une nouvelle configuration cohérente, dans laquelle les unités dont la valeur d'activation est élevée, constituent la représentation du texte »*²⁵⁴.

Autrement dit, une fois que les trois éléments cités dans la phase de construction sont réunis et reliés les uns aux autres, une opération d'organisation appelée « représentation mentale » intervient sous forme d'une satisfaction de contraintes. Il s'agit tout simplement de repousser et faire éloigner tous les éléments considérés non convenables par cette représentation mentale et de rendre, au même moment, les

²⁵³ *Ibid.* p. 73.

²⁵⁴ *Ibid.* p. 73.

éléments qui restent plus nécessaires et pertinents pour former la phase d'intégration.

I.2.3.6. Les difficultés de compréhension en lecture

D'après les modèles évoqués plus haut, l'acte de lire semble être considéré comme une activité très coûteuse pour des apprentis lecteurs et du fait, un processus pratiquement complexe. Brigitte Marin et Denis Legros expliquent que pour inférer une signification pendant la lecture d'un texte par exemple, l'élève ne doit pas se contenter de maîtriser uniquement le mécanisme de décodage des mots, c'est-à-dire l'automatisation des processus de déchiffrage, mais il lui faut, parallèlement, construire une représentation mentale à partir des informations fournies par le texte, et c'est donc cette représentation qui lui permettra d'atteindre le niveau de signification souhaité, relatif lui aussi au type de texte et de l'expérience que possède cet apprenti lecteur dans l'activité de lecture :

« Pour lire et comprendre un texte, l'apprenti lecteur doit mener simultanément deux opérations cognitives. Il doit non seulement acquérir la maîtrise, c'est-à-dire l'automatisation des processus impliqués dans le déchiffrage grapho-phonémique, mais aussi être capable d'élaborer une représentation mentale de l'ensemble des informations véhiculées par le texte, afin d'en comprendre la signification globale. L'importance relative de chacune de ces deux opérations cognitives dépend du type de texte proposé et du niveau de connaissances initiales de l'apprenti lecteur »²⁵⁵.

²⁵⁵ *Ibid.* p. 80.

Cependant, et dans le même cotexte, Michel Dabène nous invite à considérer, en somme, les propos de la citation précédente comme le fondement d'une problématique très marquante opposant, chez l'apprenti lecteur, la maîtrise de l'automatisation en lecture avec l'objet même de cette dernière, c'est-à-dire la compréhension, « *elle (la lecture) conduit, lorsqu'on s'intéresse aux processus mis en œuvre, à distinguer l'activité de lecture, au sens de décodage, et l'activité de compréhension* »²⁵⁶.

De nombreuses expériences ont été menées par des chercheurs afin de mettre l'accent sur les facteurs pouvant inhiber le processus de compréhension lors de la lecture. A titre d'exemple, concernant la lecture chez des élèves de nationalités diverses, Anne Charmet et Eveline Martin ont mis en cause le déchiffrage de nouveaux mots par ces élèves comme un facteur parmi tant d'autres pouvant renvoyer aux carences en lecture « *Ces mots nouveaux pour les étudiants comportaient plus ou moins de difficultés pour le déchiffrage : longueur, syllabes fermées à l'intérieur, des mots, graphèmes complexes ...* »²⁵⁷.

D'autres travaux avaient pour but de démontrer chez des lecteurs leurs aptitudes en ce qui concerne les incohérences qu'ils peuvent détecter dans un texte, l'élaboration des inférences, leur niveau de connaissances et l'efficacité de leur mémoire de travail (MDT) (Britton, Stimson, Stennett, & Gülzög, 1998 in Eric Jamet, 2008).

Aussi, des recherches plus récentes portant sur le même objectif – recenser les principales données susceptibles d'influencer et d'affecter la compréhension pendant la lecture – ont été conduites par Cromley et Azevedo (Cromley et Azevedo, 2007 in Eric Jamet, 2008). D'après ces auteurs, il s'agit essentiellement

²⁵⁶ Dabène, M. (2001). *Pratiques de lecture et cheminement du sens. Cahiers du français contemporain 7*. p. 11. Lyon : ENS Éditions.

²⁵⁷ Charmet, A. & Martin, E. (2007). Comment nos étudiants déchiffrent-ils. *Revue Le français dans le monde*. p. 32. n° 350, Mars-Avril. Paris : CLE International.

de cinq facteurs : « *les connaissances préalables, les inférences, les stratégies, le vocabulaire, et la lecture de mots* »²⁵⁸.

I.2.4. Lecture et compréhension chez l'apprenant

Selon certains didacticiens, la lecture en tant qu'activité constitue un véritable moteur pouvant déclencher plusieurs activités dans le processus enseignement – apprentissage. Grâce à l'activité de lecture, d'après Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon, d'autres activités telles que le vocabulaire, l'orthographe ou même la syntaxe, peuvent faire l'objet d'un apprentissage implicite chez des apprenants :

*« C'est l'activité de lecture elle-même qui devient le moteur des acquisitions de vocabulaire, d'orthographe et de syntaxe. Et cela sans que les individus en soient nécessairement conscients »*²⁵⁹.

Nous savons qu'il existe plusieurs types de lecture. Selon des situations différentes, cette diversité en lecture tient compte de certains facteurs tels que l'âge des lecteurs, leur niveau en langue, etc. La lecture silencieuse à titre d'exemple est bien plus rapide, bien plus efficace que la lecture à voix haute qui, d'après Michel Dabène, « *met en œuvre des activités qui peuvent gêner la compréhension même chez le bon lecteur* »²⁶⁰ ; ce type de lecture oblige, entre autres, l'œil à suivre la phrase lettre après lettre, ou plutôt son après son, alors que la lecture silencieuse représente le résultat de ce que certains didacticiens appellent l'entraînement en lecture. D'ailleurs Sophie Moirand distingue que « *seuls des lecteurs peu entraînés auront recours à l'oralisation ou à la subvocalisation* »²⁶¹.

²⁵⁸ Jamet, E. (2008). *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception*. p. 37. Marseille : Solal Editeur, coll. Psychologie Théories, Méthodes, Pratiques.

²⁵⁹ Foulin, J-N. & Mouchon, S. op-cit. p. 9.

²⁶⁰ Dabène, M. (1989). *Regards sur la lecture : textes et images*. p. 58. France : ellug.

²⁶¹ Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension/Production en français langue étrangère*. p. 20. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.

I.2.4.1. La lecture silencieuse

Parler de la lecture, signifie en grande partie la construction d'inférences par le lecteur, autrement dit, une vraie lecture c'est celle qui évoque un sens chez le lecteur. Donc l'expérience que le lecteur possède en lecture lui permet de classer les textes : texte facile, texte difficile, etc. mais ce classement en réalité renvoie au degré de compréhension que le texte peut offrir au lecteur ; Michel Charolles explique que « *Pour qu'une séquence ou qu'un texte soient cohérents, il faut que les faits qu'ils dénotent dans le monde représenté soient reliés* »²⁶².

Pour un lecteur adulte, c'est-à-dire quelqu'un qui sait lire en langue maternelle, Sophie Moirand décèle un lien très solide entre l'écrit et la construction du sens

*« l'écrit semble évoquer d'emblée un sens, sans forcément passer par une subvocalisation qui ralentit considérablement la vitesse de lecture, et même la qualité de compréhension »*²⁶³.

Nous savons d'ailleurs que l'œil ne déchiffre que rarement graphème après graphème et que sa démarche n'est pas analytique ; il procède en fait par saisies globales (pendant lesquelles il reste immobile) et avance par saccades et bonds en avant (et retour en arrière). Ainsi, les mots semblent être perçus globalement dans l'énoncé.

D'après Sophie Moirand, le fait d'obliger un lecteur en FLE, qui sait lire en langue maternelle, à lire à haute voix au cours de français, c'est en quelque sorte le contraindre à revenir au déchiffrage des débuts de la lecture (sachant que cela est actuellement remis en cause y compris dans l'apprentissage de la lecture par de jeunes apprenants), c'est aussi le confronter dans ses tendances à la régression ; car

²⁶² Charolles, M. (1978). « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes ». In : *Langue française*, mai, n° 38, Enseignement du récit et cohérence du texte. p. 41. Paris : Larousse.

²⁶³ Moirand, S. (1979). op-cit. p. 20.

nous ne faisons que revenir sur des modèles scolaires que nous connaissons. Et c'est enfin ne pas tenir compte de ses propres stratégies de lecture adulte en langue maternelle.

I.2.4.2. La lecture intégrale

Quand nous parlons de lecture intégrale, il s'agit d'une lecture qui suit effectivement l'ordre du texte, mais qui n'est pas à proprement parler une lecture déchiffrement. Chez certains apprenants, la vitesse de lecture intégrale varie non seulement selon le type de textes, mais aussi selon les capacités de saisie globale à chaque point fixe où l'œil s'arrête que possède chaque apprenant, ainsi que selon les possibilités d'anticipation, de prévision et de stockage des informations qu'ont ces apprenants au fur et à mesure qu'ils avancent dans la lecture du texte. La vision donc reste globale même si le lecteur suit la linéarité du texte.

Bien que linéaire, cette lecture est donc à l'opposé d'une lecture déchiffrement oralisée ou subvocalisée qui peut entraver la compréhension plutôt que la favoriser ; ce dernier type de lecture (lecture déchiffrement) semble en effet jouer sur la mémoire à court terme, alors que la compréhension du sens paraît passer, selon Sophie Moirand, par une reconstitution à partir d'unités sémantiques larges issues de différentes perceptions globales et de données antérieurement mémorisées et donc s'appuyer en partie sur la mémoire à long terme.

I.2.4.3. Le processus de compréhension en lecture

Pour inférer une signification lors du processus de compréhension, l'apprenant-lecteur, loin d'être passif, fait intervenir plusieurs sortes d'idées.

Tout d'abord, sa lecture correspond au projet qu'il avait, comme il ne lit pas n'importe quoi, il faisait des idées globales sur le contenu du texte, idées renforcées par la forme du document et de son support, par les titres et le plus souvent les accompagnateurs du texte (les illustrations si le texte en propose). Ensuite, au fur et à mesure de sa lecture, des idées plus fines et plus élaborées, d'ordre sémantique

principalement, interviennent pour aider cet apprenant à reconstruire le sens du texte. La manière dont Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon conçoivent l'activité de compréhension se base sur les représentations, « *comprendre un texte, oral ou écrit, c'est construire une représentation de l'information qui y est décrite* »²⁶⁴, c'est-à-dire que c'est la poursuite de la lecture qui peut entraîner la confirmation ou l'infirmité des idées antérieures et même à en formuler de nouvelles. D'une manière qui n'est pas tout à fait différente, Sophie Moirand conçoit l'activité de compréhension ainsi : « *Les activités de compréhension mettent en jeu des opérations d'identification et d'anticipation* »²⁶⁵.

Outre les idées d'ordre sémantique, entrent en jeu des prévisions découlant des modèles syntactico-sémantiques de la langue de référence du texte et de schémas d'organisation textuelle. Exemple, *d'une part* appelle *d'autre part* ; *non seulement* annonce souvent un *mais encore*, etc. Il s'agit là d'idées d'ordre formel qui montrent l'importance dans le processus de lecture, du repérage et de l'identification des modèles linguistiques.

Mais d'après ces deux visions qui semblent moins distinctives l'une de l'autre, il paraît que la signification inférée par l'apprenant en se basant sur l'information décrite par le texte ou sur l'identification et l'anticipation, est une signification qui prend en grande partie le texte comme étant une référence de premier ordre pour garantir et assurer cette signification ; c'est-à-dire que sur le plan sémantique, nous pouvons imaginer que lorsque l'apprenant ne peut inférer une représentation même si l'information est bien décrite dans le texte, ou qu'il peut y avoir absence de l'identification et donc de l'anticipation chez ce lecteur, cet apprenant peut recourir aux indices extratextuels tels que la mise en page et la typographie, mais il n'y a pas, en dehors du texte et de ces indices, des éléments pouvant aider cet apprenant pour inférer la signification souhaitée.

²⁶⁴ Foulin, J-N. & Mouchon, S. op-cit. p. 23.

²⁶⁵ Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. p. 26. Paris : Hachette, coll. Autoformation.

Il découle de ce que nous avons dit, et comme le souligne si bien Sophie Moirand en ce qui concerne la signification globale d'un texte par exemple, que « *la compréhension d'un texte ne surgit pas d'une simple concaténation ordonnée de lectures effectuées sur chaque phrase isolée* »²⁶⁶. Il arrive parfois, surtout en langue étrangère, que les apprenants comprennent isolément chaque phrase d'un texte sans comprendre le sens général de celui-ci, sans être capable de lui donner quelconque interprétation d'ensemble.

I.2.4.4. La lecture rapide

Faisons d'abord remarquer que ce type de lecture ne concerne pas des élèves de 4^{ème} année primaire, étant donné que ces derniers ne sont que dans une phase de renforcement et de consolidation du mécanisme de lecture en 2^{ème} année de FLE. La lecture rapide concerne donc des apprenants qui possèdent un stade un peu avancé quant à leur expérience en lecture, c'est-à-dire des apprenants assez entraînés en lecture d'où il faut souligner que leur mécanisme de déchiffrage en lecture doit être convenablement installé ; et donc pareillement, ce mécanisme ne peut être en aucun cas mis en doute.

Il s'agit dans ce type de lecture, toujours d'après Sophie Moirand, « *le plus souvent d'une technique d'amélioration de la lecture portant à la fois sur sa vitesse et son efficacité* »²⁶⁷, c'est-à-dire comprendre le maximum de choses en un minimum de temps. Cette lecture paraît s'appliquer parfaitement au type de lecture mentionné, lecture intégrale ; mais il s'agit, répétons-le, d'une simple technique, d'une activité relevant d'une certaine expérience, d'un entraînement qui a pour but la faculté de renforcer le mécanisme de lecture et non pas de nouvelles stratégies de compréhension des textes écrits. Cependant, les recherches effectuées dans le domaine de la lecture rapide, dite aussi lecture efficace, peuvent avancer des perspectives ouvrant la voie vers des procédures pédagogiques pour une approche des textes en langue étrangère à titre d'exemple.

²⁶⁶ *Ibid.* p. 22.

²⁶⁷ *Ibid.* p. 22.

I.2.4.5. La compétence de lecture

Etant donné que nous avons déjà abordé plus haut la notion de compétence de communication, nous pouvons s'interroger sur ce que devient cette notion dans le domaine particulier de la compréhension de l'écrit ou mieux, ce qui rend compte, en compréhension écrite de l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue étrangère que l'on apprend.

Christiane Tagliante, tout en notant que la lecture est une activité qui est loin d'être passive, explique :

« L'activité de lecture relève d'un processus interactif au cours duquel le lecteur fait en permanence la liaison entre l'information donnée et ses propres connaissances antérieures, qui vont lui permettre de comprendre cette information et d'en inférer le sens »²⁶⁸.

Cela veut dire que le lecteur repère des indices (visuels, sémantiques, syntaxiques) et les utilise pour faire des hypothèses sur le sens. Ces hypothèses sont ensuite confirmées ou non, parfois ajustées, au fur et à mesure que ce lecteur avance dans sa lecture. Mais notons tout de même que c'est aussi une conception du processus de compréhension en lecture qui rejoint les deux premières évoquées dans les paragraphes précédents (celles de Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon et de Sophie Moirand).

Contentons-nous pour l'instant de définir, toujours selon Sophie Moirand, la compétence de lecture comme « *la capacité de trouver dans un texte l'information que l'on y cherche* »²⁶⁹, il s'agit donc de l'aptitude d'interroger un écrit et d'y repérer des réponses, aptitude aussi de comprendre et d'interpréter les documents de

²⁶⁸ Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. p. 74. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.

²⁶⁹ *Ibid.* p. 22.

manière autonome. La compétence de lecture repose sur une triple compétence : *une compétence linguistique* qui est attachée aux modèles syntactico-sémantiques de la langue, *une compétence discursive* qui repose essentiellement sur la connaissance des types d'écrits (leur organisation rhétorique) et sur leur dimension pragmatique (les situations d'écrits) ; enfin, une connaissance des *références extralinguistiques* des textes (entrent en jeu les savoir-faire du lecteur à titre d'exemple, son expérience vécue, son bagage socioculturel et sa perception du monde) ; ces trois compétences interviennent simultanément dans la mise en place d'une compétence de lecture, et a fortiori, d'une compétence de communication en langue étrangère.

I.2.4.6. La lecture-compréhension

La lecture est une activité complexe de traitement d'informations graphiques dont l'objectif est d'extraire la signification d'un énoncé écrit. C'est du moins ce qui confirme les propos de Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon « *La lecture est une activité complexe qui met en œuvre une série d'opérations qui entrent en compétition pour des ressources cognitives limitées* »²⁷⁰. La compréhension, objectif ultime du lecteur, est le produit de deux ensembles d'opérations : d'une part, des activités spécifiques, le décodage, destinées à analyser puis à saisir l'information graphique pour accéder à l'information linguistique : d'autre part, une série d'activités mentales de traitement des significations qui relèvent de la compréhension proprement dite.

I.2.4.7. Les composantes de la lecture

L'acte de lecture, nous le savons déjà, plonge le lecteur dans une perpétuelle quête du sens. Ce dernier requiert, selon Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon, une centration sur le fonctionnement cognitif

« La gestion de la compréhension d'un texte est également associée à la connaissance et au contrôle que le sujet est en mesure d'exercer sur

²⁷⁰ Foulin, J-N. & Mouchon, S. op-cit. p. 60.

son propre fonctionnement cognitif. De telles habiletés renvoient au concept de métacognition »²⁷¹.

Nous pouvons considérer dans cet acte de lecture, plusieurs composantes qui sont d'ordre psychologiques.

I.2.4.7.1. La quête de la signification

Il est admis que le travail de lecture à l'école vise à assurer la compréhension ; c'est ainsi que les apprenants ont à acquérir une certaine compétence à comprendre le système de la langue à l'écrit. Ces apprenants sont entraînés à identifier par voie directe les mots et les segments de phrase. Ils sont également entraînés à repérer, par voie indirecte, les indices morphosyntaxiques, et les éléments de la cohésion textuelle. Mais, y a-t-il vraiment place pour que se construise la signification ?

Nous entendons par la quête de signification tout simplement la recherche tâtonnante, la sélection du sens le plus probable à partir d'un répertoire d'hypothèses et l'anticipation. C'est la recherche des mots, du moins de certaines catégories de mots ou certaines structures syntaxiques. Jean-Noël Foulin et Serge Mouchon soulignent que :

« La signification n'est pas seulement fournie par le texte dont elle serait simplement extraite. Elle est construite par le lecteur et dépend de l'importance qualitative de sa base de connaissances »²⁷².

Exemple. Si le lecteur est devant un énoncé tel que : *il sort son revolver et ...*, il y a alors plus de chance pour ce lecteur de voir apparaître une inférence

²⁷¹ *Ibid.* p. 29.

²⁷² *Ibid.* p. 61.

syntactique comme : *tire* ou *fait feu* ou *appuie sur la gâchette* ou *vis* etc. que, par exemple, *se brosse les dents* ou *s'essuie les pieds*. Aussi, si le lecteur lit une phrase commençant par : *Aujourd'hui il fait froid, alors Nabil a mis ses ...*, la suite immédiate de l'énoncé exige une inférence sémantique éliminant tout verbe, tout adverbe, tout substantif au singulier, et, parmi les substantifs au pluriel à titre illustratif, des mots comme *lunettes* ou *boucles d'oreilles*. Mais il faut souligner que cette faculté pouvant aider un lecteur dans sa quête de signification d'après les exemples n'est inférée que lorsque ce lecteur possède une certaine expérience en lecture dans la langue étrangère.

Aussi, en tenant compte même de l'expérience en lecture que possède un apprenant en FLE, Gisèle Calmy-Guyot fait rappeler qu'un rôle non moins important est joué par celui qui conçoit le texte, « *dans toute fin de texte il y a une sorte de certitude/incertitude* »²⁷³, c'est-à-dire que cette forme de certitude/incertitude rend la lecture plus ou moins facile, et ceci doit rester présent à l'esprit de quiconque (auteur ou instituteur) compose des textes à l'usage des débutants en lecture.

I.2.4.7.2. La forme

Au sens proprement psychologique, la forme est un autre facteur de la perception dans l'acte de lecture. Dans un texte par exemple, les constructions, les agencements et les structures sont plus prégnants que les éléments qui les composent, c'est pourquoi le lecteur perçoit visuellement des dispositions (des mots, et même des groupes de mots) avant de percevoir les lettres qui les composent. D'ailleurs, un nombre assez considérable d'expériences contredit en effet l'idée selon laquelle, un lecteur procède par reconstitution des mots à partir de l'ordre linéaire des lettres qui les composent.

Exemple, pour un apprenant qui possède une certaine expérience en lecture, le fait de lire *tercepipon**, un mot qui ne renvoie pourtant à aucune signification,

²⁷³ Calmy-Guyot, G. (1982). *Le soutien en lecture ou la lecture soutenue ? Références et pratiques*. p. 17. Paris : Fernand Nathan.

représente moins de difficultés que si cet apprenant est appelé à lire : *tpeocrpei** (pourtant, les deux sont composés avec les mêmes lettres, celles du mot *perception*), ceci est tout simplement dû au fait que *tercepipon** renvoie à une forme plus courante, plus prégnante en français écrit, de part une certaine règle d'agencement des lettres dans cette langue. Autrement dit, la perception d'une certaine forme de l'écrit en lecture joue un rôle important dans l'acte de lire. Ce rôle, même s'il n'est pas en corrélation avec la construction du sens, demeure important selon Gisèle Calmy-Guyot, « *même en l'absence de signification, nous sommes réceptifs à des formes* »²⁷⁴.

Un autre exemple semble avoir aussi une relation avec la forme en lecture ; si nous prenons isolément la lettre *e*, nous savons que cette lettre est dépourvue de signification (elle n'a pas la charge sémantique que peut avoir un mot par exemple), pourtant, elle est plus parlante pour un lecteur que les trois graphèmes ($-^{\frown}$) qui la composent. Nous remarquons à travers cet exemple qu'un détour par la psychologie apportera peut être un élément de réflexion supplémentaire.

Scientifiquement parlant, nous savons qu'au centre de la rétine, il y a une petite plage ronde particulièrement riche en terminaisons nerveuses qu'on appelle la fovéa. Cet organe permet de voir, à trente centimètres de distance, un objet d'un quart de millimètre à un demi-centimètre (selon les individus) ; autour de la fovéa, il y a la macula qui est aussi une plage mais de forme ovale. La macula possède un champ de 3° dans le plan vertical et de 12° à 15° dans le plan horizontal. Les spécialistes nous rappellent qu'en lecture ordinaire, un apprenant utilise la macula qui permet d'appréhender en même temps quatre mots imprimés au cours d'une seule fixation du regard. Il y a donc tout lieu de penser que, lorsqu'un enseignant demande à un apprenti lecteur de fixer successivement chaque lettre pour déchiffrer un mot, il lui demande d'utiliser sa fovéa pour un usage qui n'est pas le sien, et il néglige de s'appuyer sur les propriétés de sa macula.

²⁷⁴ *Ibid.* p. 18.

I.2.4.7.3. La fonction symbolique

L'acte de lecture se traduit aussi par la fonction symbolique de l'esprit humain. Elle s'exerce à des niveaux différents selon la maîtrise du lecteur et sa motivation à lire. C'est ce que souligne Gisèle Calmy-Guyot « *La volonté de trouver un sens à un texte remplace la faible maîtrise des signes quand l'enseignant a su motiver l'apprenant* »²⁷⁵.

Le but de l'apprentissage dans la fonction symbolique est donc de faire passer une *représentation* au début *iconique* (une pure image graphique) au rang de *représentation symbolique*. A titre d'exemple, le mot *Chien* représente une figure graphique floue tant qu'un lecteur débutant n'a pas compris qu'il lui fallait se l'approprier avec précision pour être capable de la produire sans modèle présent et d'évoquer ainsi l'animal pour autrui, sans parler ni dessiner un chien. L'enseignant dans ce cas précis, ne fait que copier des modèles présents, sans penser qu'exercer très tôt la mémoire visuelle graphique, c'est faire fonctionner des signes et ainsi construire la perception de la chose écrite.

I.2.4.7.4. La mémoire

Nous savons au préalable que dans le processus de lecture, la mémoire constitue une indispensable composante de la perception des signes écrits. Il ne peut y avoir une référence sans référent, ni une perception sans mémoire. Mais de quelle mémoire s'agit-il ? La mémoire à court terme ou la mémoire à long terme ? La réponse semble impliquer les deux types de mémoires, à savoir que l'une prépare les matériaux de l'autre avec, comme condition élémentaire, le respect de certaines règles de la mémoire immédiate.

Gisèle Calmy-Guyot nous apprend qu'en psychologie cognitive, il est nécessaire de souligner comme première règle que :

²⁷⁵ *Ibid.* p. 19.

« L'empan, formant la capacité moyenne de la mémoire immédiate, constitue le nombre maximal de mots qu'un apprenant moyen peut retenir sans répétition dans son champ mental »²⁷⁶.

Ce nombre est, d'après le même auteur, de cinq mots non significatifs et de quinze mots pour un message signifiant. Une deuxième règle intervient dans le fonctionnement de la mémoire immédiate, un apprenant qui lit rapidement comprend et retient mieux qu'un autre lisant lentement ; c'est pourquoi, l'observation d'un apprenant déchiffrant un texte lettre à lettre peut confirmer cette règle car, arrivé à la fin de la phrase, cet apprenant ne se souvient plus du début et passe ainsi à côté du sens.

I.2.4.7.5. La vitesse

La vitesse en lecture, comme il a été déjà dit en fin du paragraphe précédent, est un élément important qui entre dans la perception visuelle. Gisèle Calmy-Guyot affirme que, dans les différentes pratiques de la lecture en classe de langue, la perception visuelle contribue à travers une identification rapide et directe des mots pour inférer la signification. Cependant, ne pratiquer que la lecture oralisée (lecture considérée lente par rapport à la lecture silencieuse) ralentit la vitesse de lecture et par voie de conséquence la perception visuelle chez l'apprenant.

« la lecture visuelle silencieuse qui fonctionne sur le principe de la photographie, par identification directe rapide, aidera des apprenants débutants à découvrir une signification d'une manière plus favorable que la lecture orale qui fonctionne, quant à elle, sur le principe de l'analyse chimique,

²⁷⁶ *Ibid.* p. 20.

avec passage à travers des filtres (prononciation, audition), par identification indirecte lente »²⁷⁷.

Mais ceci ne devrait pas laisser entendre que nous voulons privilégier la lecture visuelle silencieuse au détriment de la lecture orale, car cette dernière, d'après la conception de Geneviève Mathis, présente des avantages aussi bien pour les apprenants que pour l'enseignant :

« La lecture orale permet au professeur de rectifier les prononciations erronées, et de repérer les passages mal compris ; elle permet aux élèves de mémoriser convenablement les mots nouveaux, d'intérioriser certaines tournures syntaxiques, de repérer une citation ou un morceau de scène. [...], elle a certainement aussi une influence positive sur l'expression écrite en améliorant la ponctuation »²⁷⁸.

Ainsi, nous réaffirmons que ce critère d'opposition intense mis ici entre ces deux types de lecture n'est pas situé entre lecture silencieuse et lecture à haute voix (pour distinguer dans la pratique de classe laquelle des deux concerne l'enseignant ou l'apprenant), car chaque type de lecture est pratiqué dans une situation appropriée qui tient compte de l'objectif même de la lecture, c'est-à-dire que nous cherchons à préciser simplement que l'attitude la plus rentable est celle qui permet que le sens saute aux yeux.

En synthétisant ce premier chapitre, nous pouvons avancer que la notion de compétence est, même en didactique des langues, une notion très vaste. En effet, pour pénétrer cette notion, il nous a fallu inéluctablement passer par d'autres

²⁷⁷ *Ibid.* p. 24.

²⁷⁸ Mathis, G. (1997). *Professeur de français : Les clés d'un savoir-faire*. p. 63. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Perspective didactique.

concepts tels que capacité, connaissance, etc. et que, plusieurs types de compétences sont toutes en corrélation directe les unes aux autres afin de figurer le processus enseignement – apprentissage.

De même, nous avons découvert que : savoir, savoir-faire et savoir-être forment, d'un côté, les principales composantes pour la notion de compétence, et d'un autre côté, mieux comprendre ces trois éléments permettrait sûrement une meilleure appréhension de cette notion.

Nous avons parlé de la spécificité de la langue maternelle des apprenants, le dialecte en particulier et son utilité pour l'apprentissage chez ces apprenants. Nous avons également cheminé vers le domaine de la lecture, en abordant en premier lieu, les principales méthodes de lecture (méthode syllabique, méthode globale et méthode mixte), où nous avons pu mettre le doigt sur les contraintes pouvant résulter de la pratique de chaque type de méthode. En second lieu, nous avons mis en lumière quelques modèles de compréhension en lecture, les modèles de Van Dijk et Kintsch (1978), (1983) et Kintsch (1988 ; 1998), ensuite, nous avons évoqué les difficultés qui peuvent entraver la bonne compréhension chez des élèves, en comparant aussi la pratique de la lecture en français langue maternelle avec celle en français langue étrangère.

D'après tout ce que nous avons dit donc à propos des compétences, de la lecture et du processus de compréhension dans la pratique de la lecture ordinaire, il semble bien convenable de dire que la compétence de compréhension de l'écrit dans cette activité possède un caractère compliqué aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère. Pour notre cas – la pratique de cette compétence en FLE – il semble aussi juste de dire que la situation est plus ardue qu'elle ne l'est en FLM.

CHAPITRE II**LES COMPÉTENCES DE COMPRÉHENSION EN LECTURE DE BANDES DESSINÉES**

Nous nous efforcerons dans ce second chapitre de mettre en lumière tous les facteurs pouvant rendre véritablement bien distinctes les compétences de compréhension en lecture ordinaire avec celles en lecture de bande dessinée. Ceci dit, nous mettons dans ce chapitre l'accent sur les principaux modèles de compréhension traitant la lecture de bande dessinée. Nous pensons que la comparaison entre les deux situations (compétences de compréhension en lecture ordinaire / compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées) permettrait aux lecteurs de mieux distinguer entre ces deux contextes.

S'agissant donc fondamentalement de vérifier l'importance de la compétence de compréhension en lecture chez des élèves de FLE, nous abordons à travers cette compétence le domaine de la lecture de bandes dessinées avec, plus ou moins, certaines interrogations que le lecteur pourrait poser à l'égard de son application par les enseignants de primaire, de ses différentes formes et composantes, mais surtout, du processus de la construction de la signification inféré au cours de cette activité de lecture.

Nous tenterons également de distinguer entre les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées en FLM et entre les mêmes compétences en FLE. Il est vrai que sur le plan théorique, nous manquons d'études spécifiques orientées vers le processus de compréhension en lecture en ce qui concerne la pratique de des bandes dessinées dans le contexte du FLE²⁷⁹, c'est pourquoi, ceci nous paraît – comme nous l'avons évoqué dans le premier chapitre – très utile afin d'aborder dans la troisième partie la mise en place de cet outil (bande dessinée) dans une classe de FLE.

²⁷⁹ Sans vouloir avancer des données généralisées, nous tenons à préciser que ce constat (le manque en ouvrages théoriques traitant les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées en ce qui concerne le contexte du FLE) concerne spécifiquement le contexte algérien.

II.1. Situations de lecture et approche globale

Dans son ouvrage entremêlant théorie et pratique intitulé *Situations d'écrit. Compréhension / Production en français langue étrangère* (1979), Sophie Moirand a exposé des techniques d'ordre pédagogique se rattachant à la pratique de l'activité de lecture en FLE. Cependant, la matière théorique se conjugue non seulement avec l'aspect notionnel des éléments de base que contient l'ouvrage, mais aussi, avec les différentes approches et méthodes de lecture et de compréhension dans une langue étrangère (nous avons déjà évoqué dans le premier chapitre les méthodes de lecture et proposé quelques modèles de compréhension en lecture).

En ce qui concerne la pratique, l'auteur a préféré – pour des raisons d'ordre autant objectif que méthodologique – mener cette pratique selon deux angles : le premier se rattachant à la recherche des techniques d'approches pédagogiques ; autrement dit, elle s'est appuyée sur ses propres études empiriques. Tandis que dans le second, Sophie Moirand est allée vers une analyse, suivant des objectifs didactiques bien précis, des écrits et des situations d'écrit authentiques.

Ce que nous pouvons considérer dans la présente synthèse, c'est surtout l'aspect théorique décrit par Sophie Moirand pour mieux comprendre, en effet, des situations de lecture dissemblables, l'approche des images du texte, la pratique de la lecture de textes et leur analyse pré pédagogique.

II.1.1. Les situations de lecture

En s'inspirant des propos d'une communication de Daniel Coste présentée en 1975 au colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel, « *Il existe des situations de lecture [...] l'acte de lire s'inscrit dans un processus d'énonciation où le sujet lisant a ses propres intentions de communication qui contribuent de façon non négligeable de prêter son sens au texte* »²⁸⁰, Sophie Moirand distingue entre deux types de lecture : la lecture *captive* et la lecture *volontaire* ; à la différence du premier type (la

²⁸⁰ Coste, D. (1978). « Lecture et linéarité ». In *Studies in Second Language Acquisition*, p. 75. vol. 1. Cambridge : University Press.

lecture *captive*), la lecture *volontaire* se caractérise par une décision et un besoin conscient de la part du lecteur et c'est essentiellement ce type de lecture que l'auteur voulait expliciter.

En proposant un petit schéma rationnel, Sophie Moirand ramène l'acte de lire à un état très simple :

$$\begin{aligned} \textit{si lire} &= \textit{s'informer}, \\ &\textit{s'informer certes mais pour quoi faire ?}^{281} \end{aligned}$$

Nous pouvons clairement constater – même d'après les exemples que l'auteur a exposés afin d'argumenter ce schéma – que Sophie Moirand vise l'intention de communication et son impact sur le lecteur. C'est-à-dire qu'en se référant au schéma de communication de Roman Jakobson, la situation de lecture se définit par rapport aux attentes du lecteur/récepteur vis-à-vis l'intention de communication du scripteur/émetteur. A ce moment-là, le *pour quoi faire ?* évoqué par Sophie Moirand dans son schéma pourrait trouver son ancrage.

Toutefois, en langue maternelle comme en langue étrangère, l'acte de lire est un processus très complexe. Il ne se réduit pas à la reconnaissance des mots les uns après les autres, ni aux connaissances syntaxiques, lexicales ou phonétiques, car il met en place d'autres stratégies en rapport avec la compréhension qui, dans les deux cas (langue maternelle / langue étrangère), constitue ce que nous pouvons appeler l'aboutissement final ou le point d'arrivée, étant déjà admis que le processus de compréhension est indissociablement indissociable de l'acte de lire et que ce processus de compréhension, ne pourrait être uniquement l'image ou le résultat d'un déchiffrement prôné par les conduites grapho-phoniques ou les méthodes syllabiques qui représentent, d'après Jean Foucambert et Sophie Moirand, de réels obstacles à l'activité de vrai lecteur « [...] *cette lecture (lecture intégrale) est donc à l'opposé*

²⁸¹ Moirand, S. (1979). op-cit. p. 18.

d'une lecture-déchiffrage oralisée ou subvocalisée qui entrave la compréhension plutôt que de la favoriser »²⁸².

Dans le contexte éducatif algérien à titre d'exemple, les conduites grapho-phoniques et les méthodes mixte et syllabique sont, à l'état actuel, au cœur des pratiques pédagogiques dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et décrivent même, des objectifs d'apprentissage relatifs à l'écrit réception (l'activité de lecture : lire et comprendre) « – *Maîtriser la correspondance graphie-phonie régulière. – Connaître la correspondance graphie-phonie irrégulière dans les mots usuels...* »²⁸³.

Ces objectifs d'apprentissage de la lecture selon Sophie Moirand devraient renvoyer à l'acte de lire en soi, c'est-à-dire que c'est l'objectif de l'activité de lecture établi préalablement qui aurait sa place décisive pour déterminer l'acte de lire :

« Si l'on ne propose pas d'objectifs à cette activité (la lecture), les apprenants, ne sachant pas pour quoi ils lisent, ne savent pas comment lire des textes qu'ils n'ont même pas choisis. C'est pour quoi la lecture en classe de langue étrangère devient vite explication de textes, quand ce n'est pas un prétexte au cours de grammaire ou au débat oral. »²⁸⁴.

Exposant certains types de lecture tels que *la lecture intégrale, sélective* ou même *rapide*, Sophie Moirand continue à faire observer la présence de deux constats d'une acuité purement scientifique : d'abord, ce sont principalement les types de lecture suivant lesquels le lecteur arrive à déboucher vers une

²⁸² *Ibid.* p. 20.

²⁸³ *Programme de la 4^{ème} année primaire*, (2005). p. 28. Alger : ONPS.

²⁸⁴ Moirand, S. (1979). op-cit. p. 19.

compréhension saine. Autrement dit, à l'opposé de la *lecture-déchiffrage* qui semble avoir exclusivement un effet sur la mémoire à court terme du lecteur, cet effet prohibe le processus de compréhension étant donné que ce dernier est caractérisé par l'intervention de la mémoire à long terme du lecteur pour qu'il y ait une construction de la représentation. Ensuite, ces types de lecture s'appliquent majoritairement à ce que nous avons l'habitude d'appeler lecture silencieuse :

« On sait d'ailleurs que l'œil ne déchiffre que rarement graphème après graphème et que sa démarche n'est pas analytique ; il procède en fait par saisies globales (pendant lesquelles il reste immobile) et avance par saccades et bonds en avant (et retours en arrière). »²⁸⁵.

Ceci dit, dans le contexte pédagogique, la lecture-compréhension ne peut être vraiment réussie que si nous nous interrogeons sur les mécanismes pouvant garantir sa mise en place en classe de FLE. Sophie Moirand nous indique que la compétence de lecture a un rapport de cause à effet avec la lecture-compréhension. Cette compétence de lecture se subdivise elle-même en trois autres compétences : une compétence linguistique qui renferme la syntaxe, le lexique, la sémantique, etc., une compétence discursive se rapportant aux différents types d'écrits et à leurs dimensions pragmatiques et une connaissance des références extralinguistiques des textes, sinon tout ce qui a trait avec l'expérience du lecteur, avec son savoir-faire, avec son bagage socioculturel, etc. Donc, ces données nous permettent de dire que pour un enseignant de FLE, la compétence de lecture est en soi un dispositif varié, voire même très complexe.

II.1.2. L'approche globale

Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'approche globale des textes en français langue étrangère est venue en réaction contre la méthode lecture-

²⁸⁵ *Ibid.* p. 20.

déchiffrage. Le principe de l'approche globale met l'accent en premier lieu sur les différentes interactions qui entrent dans l'acte de lire. Ainsi, pour identifier la signification des mots, le lecteur fait appel à de nombreuses sources d'informations : graphémiques, lexicales, syntaxiques et morphologiques. En second lieu, l'approche globale tient compte de tous les aspects relatifs à l'acte de lire tels que des aspects d'ordre socioculturel ou relationnel. D'une façon différente, nous sommes en quelque sorte devant la concrétisation de la compétence de lecture.

Dans l'approche globale, le lecteur est appelé à exploiter sa capacité d'inférer des repères lui permettant la reconstruction sémantique du texte ; « [...] *son expérience du monde, [...] son vécu quotidien [...] sa connaissance des modèles syntactico-sémantiques de la langue* »²⁸⁶, sont d'autant plus des données qui peuvent se croiser avec des repères tels que « *les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques* »²⁸⁷.

Il est vrai que cette opération paraît très complexe et même ardue à gérer, surtout par un lecteur débutant, car il s'agit non seulement d'une difficulté qui est en relation avec le statut de la langue (français langue étrangère), mais aussi par le rapport d'insuffisance qu'a ce lecteur avec l'écrit, l'entrave de parvenir péniblement à distinguer et à mémoriser les mots et la capacité langagière assez pauvre : vocabulaire, syntaxe, etc. cette capacité langagière rend difficile le processus d'anticipation qui, à partir de ce que nous connaissons déjà, permet de prévoir le sens.

Mais soulignons toutefois qu'en dépit des contraintes citées dans le paragraphe précédent, Sophie Moirand suggère quelques hypothèses :

- Avant d'aborder la langue étrangère, ce lecteur débutant possède déjà une connaissance assez solide de sa langue maternelle, c'est-à-dire qu'il serait

²⁸⁶ *Ibid.* p. 23.

²⁸⁷ *Ibid.* p. 23.

légèrement aberrant de le faire basculer vers les pratiques de déchiffrage en supposant qu'il n'avait jamais appris à lire. Par contre, il serait très intéressant, d'après l'auteur, de tenter de transférer chez ce lecteur ses stratégies de compréhension en langue maternelle vers la langue étrangère.

- Le choix des textes en lui-même peut constituer un facteur très favorable et ce, par rapport à l'expérience qu'a ce lecteur de côtoyer certaines formes de communication écrite.

Afin de mettre en lumière l'approche globale des textes, Sophie Moirand propose un exemple pratique de *l'approche d'un fait divers*. Dans cet exemple, on exige du lecteur de percevoir une démarche qui se base sur certaines phases : reconnaître dans le texte tout ce qui peut attirer l'attention « [...] *les photos, les dessins, les titres, les effets typographiques sont autant de signes pertinents lors d'une approche globale* »²⁸⁸, découvrir et détecter dans le texte les mots-clés à partir de questions judicieuses, retrouver suite aux deux points précédents l'architecture du texte, faire appel aux expériences extralinguistiques (culture, sociologie, politique, etc.) et enfin, discuter avec ses camarades le résultat de la signification donnée au texte. Ce sont, d'après l'auteur, les principales techniques relevant de la pratique de l'approche globale.

II.2. Bande dessinée : un genre incontournable

Les bandes dessinées en tant que genre, possèdent une spécificité particulièrement complexe par rapport aux autres genres : présence simultanée de dessins (dessins composés et présentés sous différentes manières visant à mettre en place des traits, des couleurs ou des valeurs) et de textes sous forme de dialogues, de commentaires, de bruitages (onomatopées), etc.

Au début de notre travail, nous avons tenté dans le premier chapitre de mettre en exergue des définitions que nous pensions plus ou moins convenables. Des

²⁸⁸ *Ibid.* p. 24.

définitions que nous avons qualifiées de convergentes étant donné qu'elles prennent, dans leur pluralité, en commun cette faculté de réunir texte et image. Alain Chante a résumé une partie de ces définitions :

« Au total, on pourrait avancer la définition suivante : une narration en images, dessinées dans leur grande majorité, associées généralement à des textes représentant des commentaires et des dialogues ; ces derniers essentiellement dans des bulles, elles-mêmes le plus souvent dans des cases séparées habituellement par un espace intericonique, imprimées et diffusées sur support papier. »²⁸⁹.

Il faut tout de même souligner que l'auteur lui-même ajoute qu'il n'existe pas de définition canonique de la bande dessinée.

Comme nous l'avons aussi déjà évoqué, les bandes dessinées représentent un type de lecture bâti sur deux soubassements : le texte et l'image. C'est pour cela, que les bandes dessinées en tant que genre se différencient nettement des textes simples par le fait qu'elles offrent en plus aux lecteurs, la trame de l'histoire qu'elles relatent dans un langage illustré. De ce fait donc, elles dépassent les messages abstraits transmis par ces textes simples pour suggérer aux lecteurs une situation semi-concrète.

La présence des images dans les bandes dessinées peut avoir un rôle important. Pour des élèves lecteurs, raconter des histoires en images constitue un facteur de motivation. Ce facteur qui rend les bandes dessinées très expressives et attrayantes aux yeux des élèves, captive ces derniers tout en suscitant leur intérêt. Mais lorsqu'il s'agit de pratiquer la lecture en classe, même si les bandes dessinées se prêtent souvent à une lecture dialoguée, et même si elles procurent la chance

²⁸⁹ Chante, A. op.cit. p. 4.

d'obtenir plus facilement une lecture expressive suite à la situation en images qu'elles présentent, est-ce qu'il convient de dire en dépit de tout cela que les bandes dessinées sont faciles à lire ? Que leur lecture est divertissante, pas monotone ni ennuyeuse ?

Les bandes dessinées en tant qu'outil de médiation dans l'enseignement - apprentissage ont, depuis longtemps, suscité l'intérêt des pédagogues comme support d'apprentissage et de motivation à la lecture. Pourtant, il est intéressant de remarquer que le système éducatif algérien, l'école primaire en l'occurrence, ne semble pas en mesure de partager cet intérêt qui – loin d'impliquer la pratique enseignante étant donné que cette dernière ne dispose pas d'une autonomie suffisante en matière du choix du support – est corroboré et attesté scientifiquement en fonction des expérimentations menées par des spécialistes. En parlant de la place des bandes dessinées au sein de l'école, Patrice Gentilhomme souligne que les bandes dessinées représentent :

« un moyen agréable d'aborder le livre [...] et tout ce qui relève du récit, de la métaphore, d'un jeu de langage. C'est en cela, à notre avis, qu'elle peut servir de puissant levier comme motivation à la lecture, lecture de BD, lecture de textes, et finalement de... livres ! C'est un support original qui mêle texte et image dont les codes de signification et les règles de fonctionnement sont intéressants à faire connaître à nos élèves. [...] Ce mode de narration repose pour une large part sur certains modes de transcription de l'oral (ou du sonore) à l'écrit. La BD touche au langage, l'enrichit et l'accuse d'insuffisance radicale, elle procède tantôt sur l'insuffisance figurale du dessin, tantôt sur la carence du texte. La bande dessinée peut donc servir à de multiples activités, à la manipulation d'un nombre de concepts considérables, en plus d'un moyen de lire agréable et attrayant, elle pourra devenir un moyen de réfléchir sur la langue... »²⁹⁰.

²⁹⁰ Gentilhomme, P. (1994). *Lire et écrire : La BD à l'école*. p. 8. France : CDDP d'Indre-et-Loire.

II.3. Dimension pédagogique de la BD, une ouverture sur l'univers Ecole

Frank Andriat et Arnaud de la Croix ont réalisé un ouvrage intitulé *Pour lire la bande dessinée* (1979). Cet ouvrage est d'un intérêt fondamental dans la mesure où il ouvre, notamment dans les domaines de la recherche, de larges perspectives quant à la mise en place de cet outil qui est la bande dessinée dans l'école ; outil qualifié, selon les propos d'Henri Filippini, de « *Merveilleux moyen de lecture* »²⁹¹. Ainsi, en ce qui concerne la pratique de la lecture en tant qu'activité de classe, Filippini ajoute que la transposition de cet outil dans un contexte pédagogique, représente un facteur énormément important « *qu'elle (la bande dessinée) peut constituer un outil pédagogique de première grandeur* »²⁹².

En revenant à Frank Andriat et Arnaud de la Croix dans leur ouvrage, nous remarquons qu'ils se sont interrogés sur la façon dont les enseignants peuvent exposer, voire même travailler la bande dessinée à l'école, et ce, en mettant en branle des discussions et des réflexions en ce qui concerne son utilisation, c'est-à-dire, cette utilisation permet-elle ou non de dégager une certaine conscience relative à la bande dessinée elle-même en tant que genre à part entière ? d'où la notion de *façon stratégique* qu'ils évoquent.

Derrière cette *façon stratégique*, les auteurs laissent entendre qu'ils ciblent principalement la touche personnelle des enseignants vis-à-vis de l'utilisation de la bande dessinée en situation de lecture. Autrement dit, cette situation décrite et suggérée par les auteurs permet de souligner le constat suivant : dans un contexte qui n'est plus le sien, la bande dessinée pourrait devenir un outil pédagogique important, susceptible d'aider les enseignants dans des situations de lecture.

II.3.1. Rapport, bande dessinée et cours de français

En poussant la réflexion sur ce que nous avons avancé, il serait peut-être plus avantageux de s'interroger sur le rapport que la bande dessinée entretient avec la

²⁹¹ Filippini, H. & Bourgeois, M. (1976). *La bande dessinée en 10 Leçons*. p. 12. Paris : Hachette.

²⁹² *Ibid.* p. 12.

pédagogie, dans le sens où cet outil aura la faculté de renfermer *un cours de français*, si nous nous mettons à côté de l'idée exprimée par Frank Andriat et Arnaud de la Croix. En corrélation, nous ne pensons absolument pas que la bande dessinée peut se limiter uniquement aux études menées par les spécialistes en sémiologie ; Antoine Roux a déjà ratifié ces propos dans son ouvrage *La bande dessinée peut être éducative* (1970) en disant que : « *Savoir lire une bande dessinée, c'est savoir traduire verbalement tout ce que l'on a enregistré ou deviné d'après le graphisme* »²⁹³.

C'est ainsi que dans notre cas, et d'après la citation d'Antoine Roux, l'étude de ce rapport se trouve limitée. Nous ne concevons l'analogie citée plus haut entre la bande dessinée et la pédagogie qu'à travers la lecture, étant donné que cette dernière constitue la pierre angulaire dans le processus enseignement – apprentissage, surtout en prenant en considération qu'il ne s'agit que des enfants de l'école primaire qui, « *se jettent voracement sur les bandes dessinées* »²⁹⁴, d'après Henri Filippini.

En reconsidérant les propos d'Antoine Roux rapportés par Frank Andriat et Arnaud de la Croix, et en essayant de converger l'idée qui s'exhale de ces propos avec ce que nous comptons expérimenter et mettre en pratique dans notre thèse, il ne peut ne pas être clair pour le lecteur que l'accent crucial est mis sur les représentations des élèves en rapport avec l'activité de lecture.

Aussi, et partant de données exactes, les pédagogues et les didacticiens se retrouvent tous en parfaite harmonie pour proclamer qu'on ne peut concevoir ou imaginer un acte de lecture qui ne peut déclencher une certaine compréhension de la part du lecteur. Dans son fameux ouvrage intitulé *La manière d'être lecteur*, Jean Foucambert a proposé une définition très pertinente de l'*acte de lire* :

« (l'avantage de l'activité de lecture est de)
permettre aux yeux de percevoir [...] un ensemble

²⁹³ Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. p. 103. Paris : L'École.

²⁹⁴ Filippini, H. & Bourgeois, M. op. cit. p. 12.

de signes, compris entre plusieurs lettres et plusieurs mots. Cette activité perceptive conduit le lecteur à donner une signification au texte écrit »²⁹⁵.

C'est-à-dire qu'il serait difficilement admissible de dissocier la lecture en tant qu'acte de la compréhension en tant que processus.

De même, et bien avant Jean Foucambert, nous ne pouvons qu'apprécier, voire même priser, la définition de *savoir lire*, proposée par Gaston Mialaret dans le premier chapitre de son précieux ouvrage *L'apprentissage de la lecture* « *Savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit ...* »²⁹⁶. Si nous relatons d'autres illustrations, le lecteur décèlera sans nul doute le rapport extrêmement étroit entre la lecture et la compréhension. Un rapport de cause à effet pourvu que les mécanismes et les bases élémentaires de la lecture soient parfaitement installés chez les élèves.

Frank Andriat et Arnaud de la Croix, en poursuivant leur démonstration dans leur ouvrage, et en se référant à l'idée de Filippini citée plus haut, ajoutent que : « [...] lire une bande dessinée dans le cadre d'un cours de français, c'est souvent l'apprentissage de la traduction du visuel au verbal »²⁹⁷ ; autrement dit, pratiquer la lecture de la bande dessinée pour mener un cours de français à l'école afin d'aboutir à une meilleure compréhension, c'est essentiellement avoir la capacité de mieux alterner entre deux codes : le code graphique qui représente le texte, et le code iconique qui renvoie à l'image dans la bande dessinée.

²⁹⁵ Foucambert, J. (1980). *La manière d'être lecteur. Apprentissage de la lecture de la maternelle au CM2*. p. 38. Paris : SERMAP-OCDL.

²⁹⁶ Mialaret, G. (1966). *L'apprentissage de la lecture. Étude psychopédagogique*. p. 3. Paris : PUF.

²⁹⁷ De la Croix, A. & Andriat, F. op.cit. p. 104.

II.3.2. Bande dessinée et pluridisciplinarité

La médiation pédagogique par la bande dessinée ne concerne pas uniquement le cadre d'un cours de français. Frank Andriat et Arnaud de la Croix nous livrent un autre exemple de médiation tout à fait similaire : *bande dessinée et cours d'histoire*. A travers cet exemple, les auteurs nous donnent l'impression qu'ils veulent traduire implicitement aux enseignants l'une des éventualités de cette *façon stratégique* que nous avons évoquée plus haut ; l'ensemble des illustrations, expériences et exemples menés par certains praticiens dans différentes situations pour enseigner un cours d'histoire avec une bande dessinée, sont le meilleur argument pour convaincre le lecteur quant à la dimension pluridisciplinaire de la bande dessinée.

Mais pour notre cas, qu'il s'agisse d'*un cours de français*, d'*un cours d'histoire* ou encore d'*un cours x* – car dans la même lignée, Frank Andriat et Arnaud de la Croix pourraient certainement citer une multitude d'exemples dans leur ouvrage – l'idée directrice que les auteurs voulaient bien véhiculer renvoie nécessairement à la pluralité disciplinaire vis-à-vis de l'usage de la bande dessinée en classe, usage dont la bande dessinée peut triompher avec réussite.

II.3.3. Bande dessinée et langue étrangère

D'après les deux paragraphes précédents, nous avons vu que la bande dessinée pourrait devenir un instrument pluridisciplinaire, rien n'empêche donc qu'elle soit ou qu'elle devienne un outil plurilingue. En effet, les propos de Robert Gigi cités par Frank Andriat et Arnaud de la Croix, invitent à constater une très proche transposition pouvant se dégager entre ces propos et la situation dans laquelle nous estimons mettre en pratique la bande dessinée avec des élèves de 4^{ème} année primaire. S'agissant évidemment du FLE, l'impact pouvant résulter de la pratique de la bande dessinée en classe de langue pourrait avoir des conséquences favorables dans le processus enseignement – apprentissage.

Dans un colloque sur la bande dessinée intitulé *La bande dessinée comme instrument pédagogique*, 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 vocabulaire, 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* »²⁹⁸.

C'es-à-dire que la lecture de bandes dessinée en classe de FLE, répond en grande partie à la contrainte selon laquelle, le peu d'expérience en matière de lexique ou vocabulaire qu'ont des élèves en FLE, pourrait engendrer un blocage relatif à la possibilité d'inférer des représentations sémantiques dans le processus de la construction du sens.

Pour des élèves de 4^{ème} année de l'école primaire à titre d'exemple, la situation pourrait devenir authentique ; car une fois dotée d'une certaine institutionnalisation et d'un contexte bien précis qui est celui de l'enseignement – apprentissage du FLE, cette situation permettrait à ces élèves – maîtrisant déjà les mécanismes premiers de la lecture – de prendre pour les exigences de compréhension, un comportement tout à fait pareil à celui cité par Robert Gigi.

II.4. Lecture de bandes dessinées et processus de signification

Dans son ouvrage intitulé *La conception des documents multimédias : de la cognition à la conception* (2008), Eric Jamet plaide en faveur de l'idée selon laquelle, toute illustration utilisée à des fins pédagogiques pourrait avoir des effets positifs sur le processus enseignement - apprentissage en général et sur la compréhension en lecture en particulier. Le deuxième chapitre de l'ouvrage (*Compréhension des textes écrits illustrés*) permet de mieux saisir le processus de compréhension de l'écrit mais aussi, il expose les principales questions et réponses

²⁹⁸ Gigi, R. in De la Croix, A. & Andriat, F. op.cit. p. 105.

qui ont trait aux théorisations, aux méthodologies et aux pratiques anciennes et développées de différents auteurs travaillant sur le phénomène de compréhension en psychologie cognitive.

Pour mieux aborder la situation, nous invitons en premier lieu le lecteur à admettre qu'un cas des documents multimédias évoqués dans l'ouvrage d'Eric Jamet, faisait référence à la bande dessinée en question, étant donné que cette dernière – d'un point de vue purement didactique – trouve son ancrage dans ces documents. En deuxième lieu, nous préférons – là où le moment nous permet de le faire – présenter des liens et des connexions analogues avec la mise en pratique de la bande dessinée en classe de FLE.

Eric Jamet nous rappelle que l'illustration dispose de plusieurs rôles pour le lecteur selon l'objectif souligné par le concepteur. Autrement dit, cette présence de l'illustration dans les documents pédagogiques ou techniques tire profit de certaines fonctions variées.

« Elles peuvent (les illustrations) ainsi avoir pour vocation de décorer le document, de représenter ou d'expliquer les éléments du texte ou de fournir des informations complémentaires voire différentes du texte »²⁹⁹.

Mais disons que ce qui nous intéresse le plus dans notre cas, c'est la représentation des éléments du texte, la fonction informative de l'illustration, ainsi que d'autres fonctions ayant un rapport avec la compréhension pendant la lecture.

II.4.1. Lecture compréhension de bandes dessinées

Les bandes dessinées possèdent – comme nous l'avons vu dans le premier chapitre – une manière de lecture particulièrement propre. Elles ne peuvent être lues

²⁹⁹ Jamet, E. op-cit. p. 75.

comme l'on lisait de simples textes contenant des paragraphes sans dessins, elles ne peuvent également être lues à la manière d'albums ne comportant que des images et elles ne peuvent, encore plus, être conformément lues comme des manuels comprenant à la fois des textes et des images ; ce sont là d'ailleurs des critères qui font de la lecture de bandes dessinées un cas fort exceptionnel.

II.4.1.1. Lecture iconico-linguistique des bandes dessinées

D'après Pierre Fresnault-Deruelle (1972), la lecture de bandes dessinées renvoie à la relation entre parole et dessin. Bernard Toussaint pense aussi qu'en principe, c'est bien le rapport entre le verbal et le non verbal dans les bandes dessinées qui reflète la lecture :

« [...] partant d'un principe simple [...] édifiant la bande dessinée [...] en une unité signifiante iconico-linguistique, reposant sur la complémentarité dessin/écriture. C'est le système des dépendances internes »³⁰⁰.

Cependant, dans les bandes dessinées, le verbal est représenté selon deux orientations perpendiculaires : la première orientation concerne uniquement le rectangle qui contient chaque image, et plus particulièrement, les différents liens qui existent entre la parole et le dessin dans ce rectangle ; tandis que la seconde, ne renvoie qu'au message linguistique proprement exprimé dans les ballons, selon Pierre Fresnault-Deruelle.

« Le verbal, dans la bande dessinée, s'articule selon deux axes perpendiculaires. Le premier, vertical, correspond aux relations de la parole et du dessin dans le rectangle où s'inscrit chaque

³⁰⁰ Toussaint, B. (1976). « Idéographie et bande dessinée ». In *Communications, La bande dessinée et son discours*. p. 82. n° 24. Paris : Seuil.

image. Le second, horizontal, est celui du message linguistique des ballons en tant qu'élément de jonction entre plusieurs images »³⁰¹.

Or, dans la lecture de l'image dans les bandes dessinées, il semble important de souligner, toujours selon Pierre Fresnault-Deruelle, que cette lecture se détermine selon la prise en charge de deux situations : la première situation représente un cas qui est assez rare en bandes dessinées, des images dépourvues de textes, « *Ce sont les images sans paroles* »³⁰². Alors que dans la deuxième situation qui traduit le cas le plus fréquent en bandes dessinées, nous retrouvons ordinairement des images accompagnées de textes.

II.4.1.1.1. Lecture des images sans paroles

Dans le cas où les images ne sont accompagnées d'aucune parole (première situation), Pierre Fresnault-Deruelle fait distinguer la présence de cinq types d'images, « *Les images initiales de certains albums [...] (les) images (cherchant) le pittoresque [...] Les images-constats (inserts) [...] Les images captant la rapidité d'un mouvement [...] Les images-gags* »³⁰³ ; en ce qui concerne la pratique de la lecture dans cette situation, les images dans les cinq types sont considérées suffisantes pour la compréhension. En effet, dans la lecture du premier type « figure 119 », le lecteur n'a principalement pas besoin de texte, autrement dit, sur l'image de la figure 119, et avant de passer à la mésaventure de *Milou*, Hergé commence à présenter le personnage principal *Tintin*, en train de se promener, et donc il ne s'agit que de cette idée de promenade exprimée par l'auteur et traduite par le dessin.

³⁰¹ Fresnault-Deruelle, P. (1972). *La bande dessinée. Essai d'analyse sémiotique*. p. 41. Paris : Hachette.

³⁰² *Ibid.* p. 41.

³⁰³ *Ibid.* p. 42.

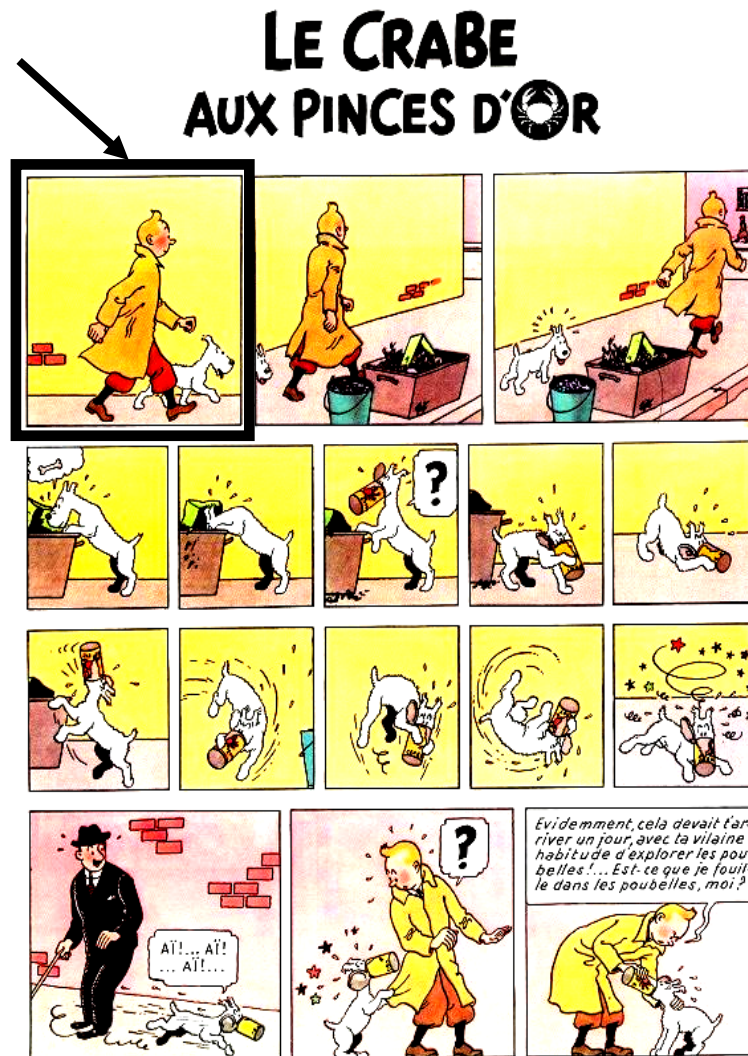


Figure 119. Sur la première image, Tintin en train de se promener, dans *Le Crabe aux Pinces d'or*, Hergé ©Casterman, 2004.³⁰⁴

Dans le deuxième type, l'image, souvent d'une taille plus grande « figure 120 », tend à se démarquer des autres images. Cette tendance se traduit par l'effet de zoom choisi par le dessinateur, c'est-à-dire que les images dans ce type sont beaucoup plus foisonnantes que les autres, et sont dans la plupart du temps dotées d'une vue d'ensemble, c'est pourquoi, elles visent dans ce cas à ralentir le rythme de lecture en prenant le soin de bien décrire la situation évoquée. Pierre Fresnault-Deruelle ajoute que « Ces images correspondent assez exactement à ce qu'est une description en littérature »³⁰⁵, c'est-à-dire qu'entre les deux propos de Tintin

³⁰⁴ www.bedetheque.com/Planches/tintinlecrabeauxpincesdorplanche_35426.jpg/ Le 05.01.2012 à 01h32.

³⁰⁵ Fresnault-Deruelle, P. (1972). op-cit. p. 42.

« Horreur !... Nous allons nous écraser au sol... », 4^{ème} image et « Nous l'avons échappé belle ! », 12^{ème} image, les images au milieu décrivent bien la situation.

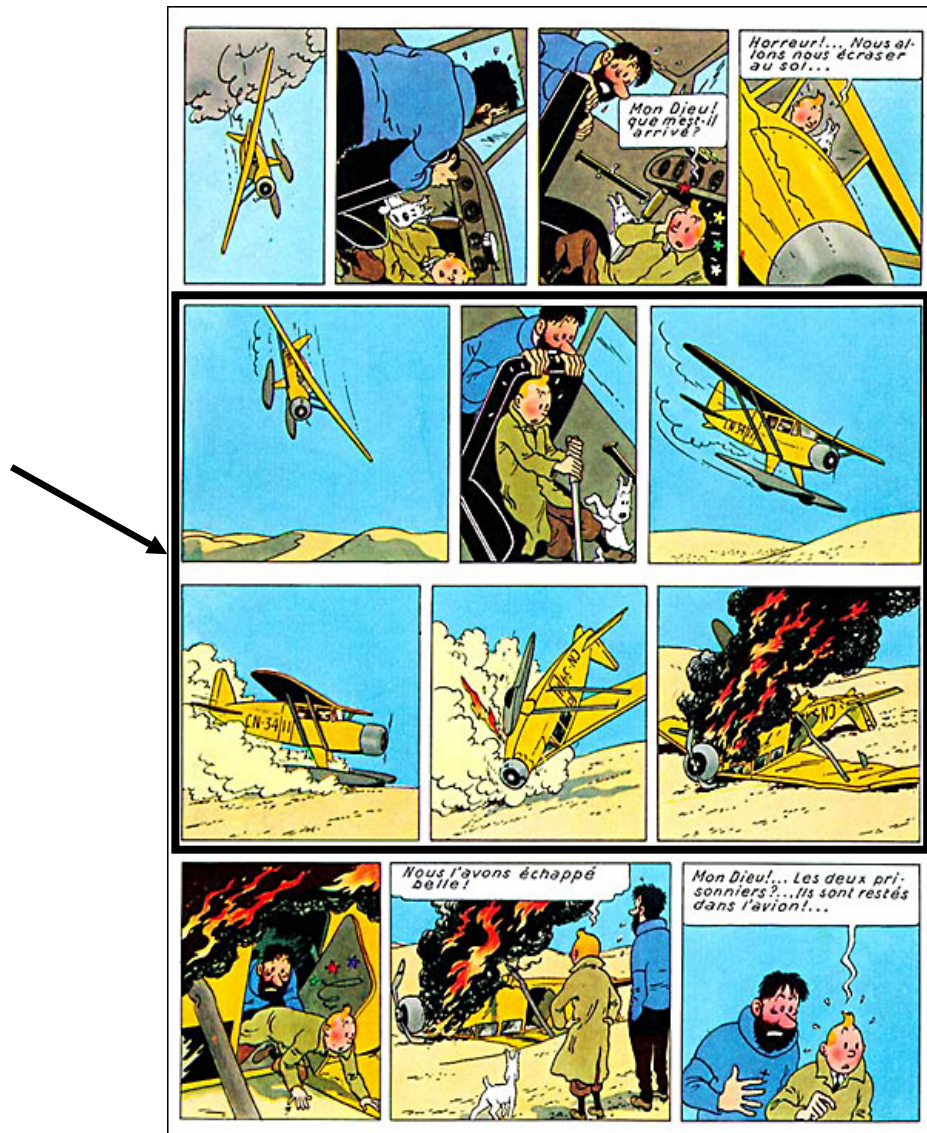


Figure 120. Sur les images au centre, l'écrasement de l'avion, dans *Le Crabe aux Pinces d'or*, Hergé ©Casterman, 2004.³⁰⁶

La lecture dans le troisième type (les images-constats) invite le lecteur à porter un regard attentif sur l'image. Sur le plan technique, l'image-constat serait la reprise par le dessinateur d'un fragment d'un tout, c'est-à-dire que par rapport aux dessins se trouvant dans l'image ou les images précédentes, le dessinateur reconquiert uniquement une particularité de cette image par un effet de

³⁰⁶ <http://livre.fnac.com/a179520/Tintin-Le-Crabe-aux-pinches-d-or-Herge/> Le 06.01.2012 à 19h10.

développement et de zoom « figure 121 », d'après Pierre Fresnault-Deruelle, les images-constats « [...] sont des grossissements d'un détail du monde »³⁰⁷.

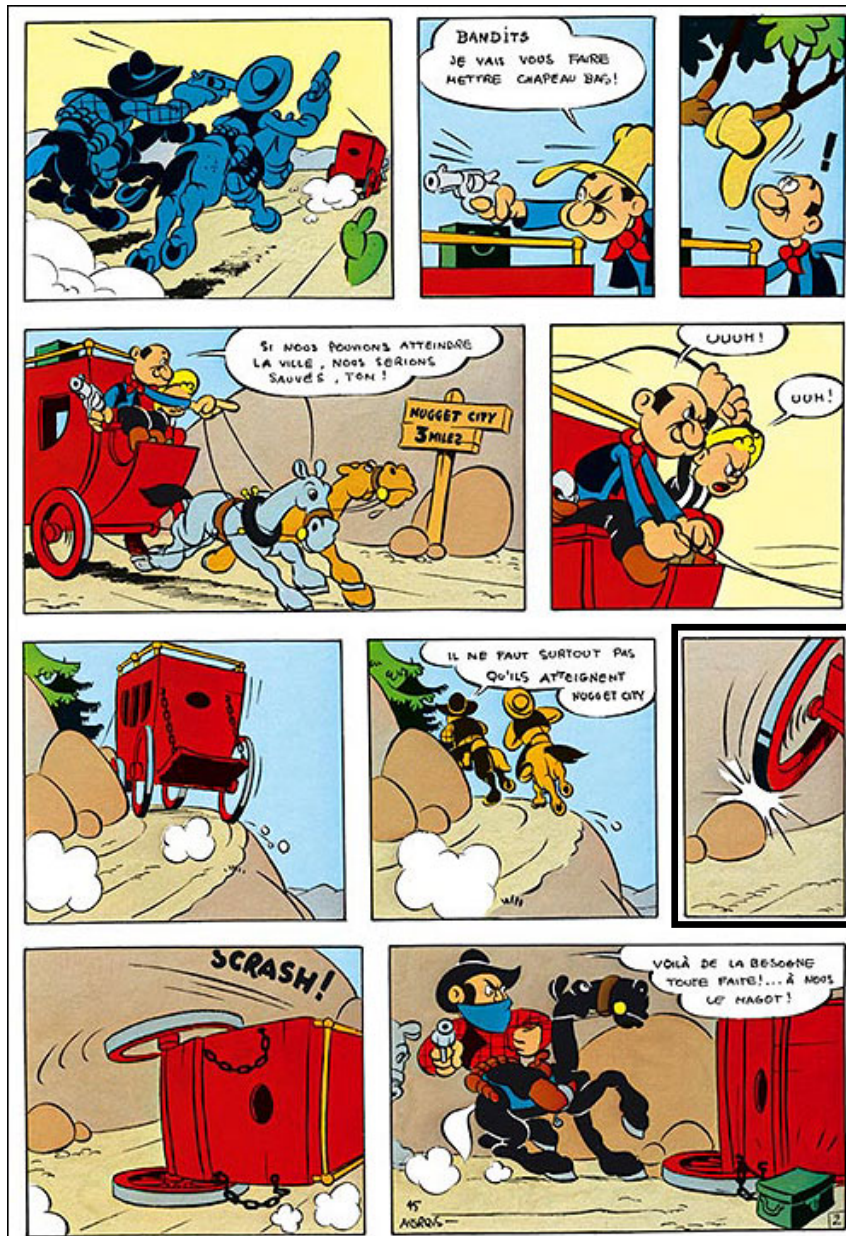


Figure 121. image-constant, représentant l'amplification d'un détail, dans *Lucky Luke*, Intégralité T1, Morris © Hachette Collections, 2008.³⁰⁸

³⁰⁷ Fresnault-Deruelle, P. (1972). op-cit. p. 42.

³⁰⁸ <http://livre.fnac.com/a2482283/Lucky-Luke-Integrale-T1-1946-1949-Lucky-Luke-Morris/> Le 06.01.2012 à 21h12.

S'agissant principalement d'une image semi-animée, le dessin dans le quatrième type possède un caractère spécifique. En effet, ce caractère permet au lecteur de reconstruire d'autres images à l'intérieur de l'image elle-même, c'est-à-dire que, sur l'image de la « figure 122 », le lecteur peut imaginer la situation précédente, *Batman* se tenant en face de *Superman* avant de lui adresser le coup sur la figure. Le lecteur peut aussi se faire représenter, dans la même image, la situation qui va suivre, *Superman* se trouvant par terre après le coup reçu.



Figure 122. Combat de *Batman* contre *Superman*, image captant le mouvement, dans *Batman – Dark Knight*, Frank Miler © DC comics, 2008.³⁰⁹

³⁰⁹ <http://www.madus.fr/serie.php?coll=albums&idserie=101&liste=notes/> Le 06.01.2012 à 22h23.

Le dernier type se distingue aussi des autres par le fait qu'il met en place une suite de plusieurs images. Il s'agit, le plus souvent, de raconter de petites histoires à l'intérieur de l'histoire générale « figure 123 ». Pierre Fresnault-Deruelle nous apprend que les images-gags ne ressemblent pas tout à fait aux images des bandes dessinées muettes, car l'absence de la parole est imposée par la situation de silence décrite par ces images groupées par suites « *Ces images sont muettes parce que tout se passe effectivement en silence, la parole est suspendue par l'effort* »³¹⁰.



Figure 123. Images-gags, les acrobaties de Nestor, dans *Les Sept Boules de cristal*, Hergé © Casterman, 2004.³¹¹

³¹⁰ Fresnault-Deruelle, P. (1972). op-cit. p. 42.

³¹¹ <http://univers-tintin.e-monsite.com/pages/les-personnages/nestor.html/> Le 06.01.2012 à 22h40.

II.4.1.1.2. Lecture des images accompagnées de textes

Comme nous l'avons soulignée plus haut, cette situation est le cas le plus courant en bandes dessinées. En ce qui concerne l'illustration qui accompagne le texte, Alain Montandon pense qu' « elle (l'illustration) relève de la mise en image de certains moments privilégiés du texte »³¹². En effet, la présence simultanée des deux codes (image/texte) nous invite à nous poser des interrogations quant à la manière de lire dans cette situation. Des interrogations que nous préférons – selon le point de vue de Pierre Fresnault-Deruelle – mettre en lumière dans les paragraphes suivants. Ces interrogations concernent particulièrement les caractéristiques des rapports entre le texte et l'image pendant la lecture, mais aussi, l'effet provoqué par ces rapports sur la compréhension.

Dans l'exemple suivant « figure 124 », nous constatons sur la deuxième image la présence d'une relation de complémentarité entre texte et image. Pour mettre en évidence cette relation de complémentarité, nous avons défiguré la deuxième image en supprimant complètement le texte « figure 125 », c'est ainsi que nous aurons deux situations de lecture qui vont nous aider à mieux expliciter ce type de relation entre ce qui est verbal et ce qui ne l'est pas.

Dans la première situation (2^{ème} image, figure 124), en fouillant dans son cartable, Jojo tire la brochure en rouge qu'il tient dans sa main droite, et ce, après avoir obéi évidemment à la consigne donnée par sa maîtresse « Aujourd'hui devoir de classe... prenez votre cahier de français » (1^{ère} image, figure 124).

Pour un enfant lecteur, la présence du texte produit par Jojo dans le ballon sur la 2^{ème} image est très importante, pour ne pas dire cruciale ; en effet, la phrase émise par Jojo « Ça ce n'est pas le cahier de français... c'est un livre ! », indique très clairement que la brochure qu'il tient dans la main est en réalité un livre. Ainsi, par

³¹² Montandon, A. (1989). Pour une théorie du verbal et du plastique dans les iconotextes. Actes du colloque tenu à Montpellier. *Le verbal et ses rapports avec le non verbal dans la culture contemporaine*. p. 31. Montpellier : Université Paul Valéry. Jeanne-Marie Clerc dir.

rapport à la compréhension que ce lecteur doit inférer, Jojo n'a pas encore trouvé son cahier de français, suivant la consigne donnée par la maîtresse, et donc, il doit rechercher de nouveau dans son cartable, ce qui explique logiquement la suite dans 3^{ème} image, 4^{ème} image, etc.



Figure 124. Relation de complémentarité texte / image.³¹³

Or, dans la deuxième situation (2^{ème} image, figure 125), la lecture devient tout à fait différente de la précédente ; en obéissant à la consigne donnée par sa maîtresse, Jojo a cherché le cahier de français dans son cartable et l'a trouvé. C'est alors que la compréhension construite par le lecteur est conséquemment opposée par rapport à la première, c'est-à-dire que la brochure en rouge tenue dans la main droite de Jojo, c'est le cahier de français demandé, ce qui fait que Jojo n'a pas besoin de rechercher de nouveau, et qu'il peut commencer son devoir. Remarquons sur l'ordre logique de la lecture, la compréhension inférée dans cette deuxième situation va se retrouver en grande discordance avec la compréhension résultant de la lecture des images qui suivent.

³¹³ Apicella, M.A & Challier, op-cit, p. 16.



Figure 125. Texte supprimé de la deuxième image.

De même, si nous inversons la procédure pour cet exemple, c'est-à-dire imaginer une troisième situation dans laquelle le dessin sera supprimé, le lecteur, en ne lisant que le texte « Ça ce n'est pas le cahier de français... c'est un livre ! », aura probablement assez de peine pour comprendre ; en quelque sorte, cette contrainte est due au manque d'éléments contextuels permettant une appréhension plus claire de la situation, c'est pourquoi cet énoncé demeure un peu abstrait pour le lecteur (Qui a produit cet énoncé ? Qui indique que ce livre est tiré d'un cartable ? etc.). Notons que les éléments textuels sont garantis par l'image supprimée, ce qui, encore une fois, confirme le rapport de complémentarité entre le texte et l'image.

Dans ce rapport de complémentarité entre le dit et le vu, Pierre Fresnault-Deruelle pense que la présence du texte prime sur celle du dessin « *Le texte est alors essentiel. L'image n'est qu'un appoint ; elle n'est plus que le prolongement de la phrase comme peut l'être le geste chez un Méridional* »³¹⁴, mais en aucun cas, ceci ne devrait pas laisser croire que la présence de l'image dans cette relation de complémentarité est sans importance, ou qu'elle ne joue pas un rôle pour la

³¹⁴ Fresnault-Deruelle, P. (1972). op-cit. p. 43.

compréhension ; Pierre Fresnault-Deruelle précise que les bandes dessinées tiennent principalement leur lisibilité et leur transparence des images mêmes et que leur rôle pour la compréhension est très nécessaire, « *« la bande dessinée telle que nous la considérons se définit par sa clarté, d'où l'éviction quasi systématique des dessins non immédiatement accessibles à la compréhension »*³¹⁵.

II.4.1.2. Lecture compréhension et liens entre les images

En parlant toujours des rapports pour la lecture et la compréhension en bandes dessinées, il semble important de dire que ces rapports ne concernent pas uniquement le texte avec le dessin, mais aussi, le texte avec le texte lui-même pour assurer l'enchaînement discursif (rapports de cohérence et de cohésion), ou encore, entre deux images en succession.

En effet, nous verrons dans l'exemple que nous empruntons de Pierre Fresnault-Deruelle que la complémentarité pouvant résulter de la lecture de deux images successives par exemple, dépasse un peu le cadre des informations présentées par ces deux images, et permet également au lecteur de se faire représenter une autre image qu'il insérera entre les deux, une autre image tout à fait nouvelle qui n'est décrite ni avant la première image, ni après la seconde, ni d'ailleurs par les deux.

Le rapport que le lecteur doit construire entre les deux images renvoie à sa capacité interprétative, tandis que pour le dessinateur, il s'agit d'une technique qui consiste à économiser le dessin sans pour autant entraver la signification. Pierre Fresnault-Deruelle souligne que dans ce cas « *le sens jaillit au terme de deux opérations complémentaires : le procès de signification, étudié à propos de l'image en soi, auquel se joint le procès de coordination né de la succession des images signifiantes* »³¹⁶.

³¹⁵ *Ibid.* p. 43.

³¹⁶ *Ibid.* p. 49.

Dans l'exemple « figure 126 », une main tire le signal d'alarme sur la 3^{ème} image, alors que dans l'image suivante (4^{ème} sur la planche), *Tintin* s'écroule directement de sa banquette. La complémentarité entre les deux images émerge du fait que la lecture de la première image permet au lecteur de comprendre qu'il y a une personne qui tire l'alarme du train et ce, par analogie avec l'image qui débute la planche.

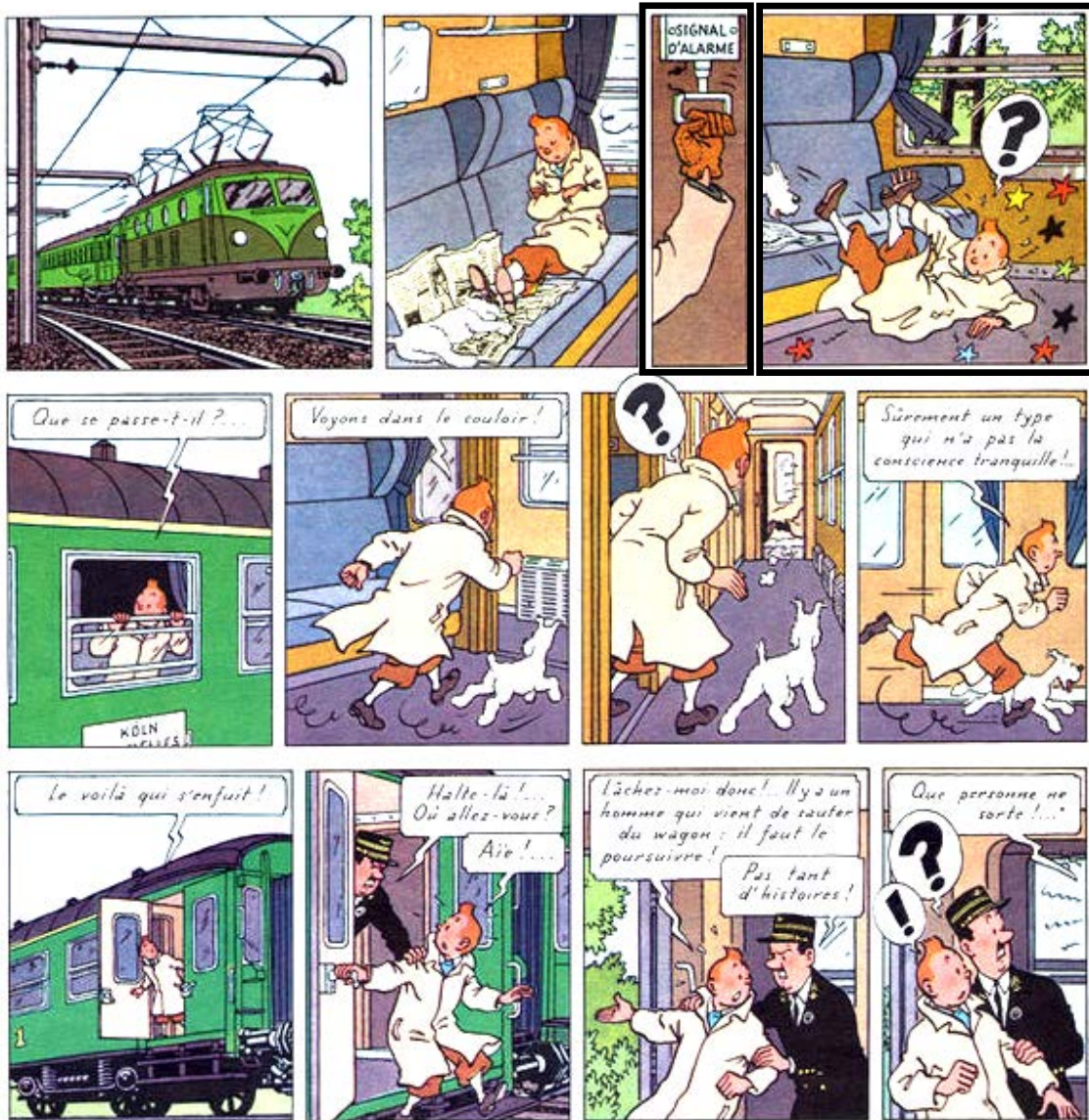


Figure 126. liens de complémentarité entre images (3^{ème} et 4^{ème}) dans *L'île noire*, Hergé © Casterman, 1965.³¹⁷

³¹⁷ <http://bookivoreclash.canalblog.com/archives/2010/10/01/19195985.html/> Le 08.01.2012 à 21h01.

Cependant, la lecture de la seconde image (*Tintin* se retrouve tombé de sa place) représente un résultat. A ce moment là, le lecteur peut inférer la représentation qui a donné ce résultat (ce n'est pas le fait de tirer l'alarme qui a fait tomber *Tintin* de la banquette, mais c'est plutôt le ralentissement du train). Cette représentation qui n'est pas décrite est directement glissée par le lecteur entre les deux images.

II.4.2. Modèles de compréhension : texte, texte/image

En ce qui concerne les modèles de compréhension, nous avons mentionné plus haut dans le premier chapitre de cette partie que parmi les modèles les plus connus et les plus expérimentés qui ont traité le processus de compréhension, nous retrouvons ceux de Van Dijk et Kintsch (1978), (1983) et Kintsch (1988 ; 1998) constituant un prolongement du même modèle qui repose sur trois niveaux sous-jacents à la compréhension. Nathalie Blanc et Denis Brouillet ont exhaustivement expliqué ce modèle dans leur ouvrage intitulé *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre* (2003).

En effet, pour le premier niveau qui « renvoie à une représentation des caractéristiques de surface du texte »³¹⁸, il s'agit d'un niveau de représentation primitif et très simple, renfermant les mots du texte ainsi que la syntaxe utilisée. Le deuxième niveau « le niveau sémantique de la représentation, plus scientifiquement désigné sous les termes " base de texte" »³¹⁹. Selon (Kintsch Van Dijk, 1978), ce niveau s'appuie sur la notion de *proposition* qui est sémantiquement organisée, comme nous l'avons souligné plus haut, à deux stades : local, renvoyant à la microstructure et global, concernant la macrostructure. Quant au dernier niveau, *le modèle de situation*, il « émerge de l'interaction entre les informations rencontrées dans le texte et les connaissances spécifiques et générales que l'individu met en

³¹⁸ Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension. Lire pour comprendre*. p. 69. France : PRESS EDITIONS, coll. Psycho.

³¹⁹ *Ibid.* p. 69.

œuvre au cours de la lecture »³²⁰. C'est-à-dire qu'à la différence des deux premiers niveaux dont le contenu est directement extrait du texte lui-même, celui-ci est complètement détaché.

Mais il faut rappeler qu'il existe d'autres modèles de compréhension aussi importants que ceux que nous venons d'évoquer – Gernsbacher (1990, 1995, 1997), de Zwann, Langston et Graesser (1995) / Zwaan et Radvansky (1998), ou celui de Van den Broek, Ridsen, Fletcher et Thurlow (1996), etc. – et que nous ne pouvons citer dans notre cadre de travail, car notre objectif ce n'est pas de recenser l'ensemble de ces modèles, mais plutôt de se limiter à un seul modèle et de bien saisir son mode de fonctionnement pour traiter l'écrit.

Aussi, le choix des modèles de Van Dijk et Kintsch est motivé par le fait que les auteurs ont traité la présence de l'illustration,

*« Le traitement d'une image ou d'une carte donne également lieu à la construction d'un modèle de situation. Dans ce dernier cas, il n'est pas élaboré à partir d'une base de texte mais directement issu du support d'informations imagées traité »*³²¹.

Ces modèles de compréhension ont poussé la réflexion à s'interroger sur le cas des bandes dessinées. Autrement dit, est-ce que le modèle de compréhension du verbal que nous avons vu est lui-même utilisé pour l'illustratif ? Existe-t-il un autre modèle pour les deux codes en même temps (parce que dans la bande dessinée, nous avons une présence simultanée des deux codes : graphique et iconique) ? Dans son ouvrage *La compréhension des documents multimédia : de la cognition à la conception* (2008), Eric Jamet propose une étude basée sur deux axes afin d'apporter des éléments de réponse à ces interrogations.

³²⁰ Blanc, N. & Brouillet, D. op. cit. p. 71.

³²¹ *Ibid.* p. 71.

II.4.2.1. Les apports de l'illustration à l'apprentissage

Eric Jamet nous rappelle la différence pouvant résulter d'un code graphique de celui iconique. Il ne laisse, tout de même, pas entendre que de cette différence peut résulter une comparaison entre les deux codes « *mais plutôt leur éventuelle complémentarité quand ils sont associés* »³²². D'après lui, il y a une nette supériorité des textes illustrés en terme de mémorisation dégagée des études menées par Levie et Lentz (1982). Cette étude démontre l'effet positif de la présence des illustrations sur le rappel des éléments du texte.

Dans la même lignée, Pierre Masson souligne l'apport de l'illustration au texte « *Isolée du texte, l'image a l'obligation de reproduire la substance de l'action d'une manière synthétique* »³²³, tandis que Martine Joly, en mettant en évidence le rôle que peut jouer l'image dans le contexte pédagogique, souligne la difficulté du choix des images par rapport à l'interprétation faite par l'enfant pendant la lecture.

*« Dans la pédagogie [...], l'image est utilisée au stade de la motivation, parce qu'elle apparaît comme plus affective, plus attirante, mais, en même temps, elle est savamment appauvrie, spécialement fabriquée et embrigadée, de façon que sa 'polysémie' ne fasse pas dérapier l'interprétation de l'enfant... »*³²⁴.

En analysant les travaux de Mayer (1989), Eric Jamet souligne que « *la présence d'une illustration améliore non seulement le rappel des éléments explicatifs illustrés mais aussi le taux de réussite aux épreuves de compréhension* »³²⁵. Autrement dit, l'illustration joue un rôle de reprise de l'information et débouche au même temps vers une représentation mentale similaire du texte. Dans la même lignée aussi, l'auteur rapporte l'étude de Glenberg et

³²² Jamet, E. op.cit. p. 78.

³²³ Masson, P. (1985). *Lire la bande dessinée*. p. 30. Lyon : PUL.

³²⁴ Joly, M. (1994). *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. p. 81. Paris : Nathan.

³²⁵ *Ibid.* p. 79.

Langston (1992) en concluant que, lorsque le code graphique est accompagné conjointement du code iconique, de ce dernier résulte un modèle mentale plus pertinent de la situation.

Ces résultats exposés qui semblent positifs dans leur majorité vis-à-vis du processus de compréhension et qui témoignent en faveur d'une amélioration de la signification au cours du traitement de l'écrit lorsque ce dernier est complété par des illustrations, ne nous laissent pas pourtant croire que derrière cette association des deux codes, il ne peut ressortir des difficultés pouvant inhiber ce processus de compréhension dans sa globalité.

En effet, l'absence par exemple d'un référent verbal dans le code graphique peut entraîner une certaine incompatibilité par rapport au code iconique, la complexité des images peut rendre le processus de compréhension peu efficace, les images ayant des fonctions décoratives peuvent de même engendrer des effets négatifs, etc. Donc ce n'est pas seulement de la présence de l'illustration qu'il faut tenir compte pendant la lecture, mais plutôt de la relation de cette illustration avec l'écrit dans les bandes dessinées.

Chez des lecteurs débutants, l'effet positif de la présence de l'illustration se traduit par l'utilité de celle-ci et son impact sur le stockage de l'information en leurs mémoires. Jamet souligne cette utilité en mentionnant les travaux menés par (Mayer et Gallini, 1990) sur des apprenants novices « *L'illustration aurait ici un rôle compensatoire en fournissant aux novices des éléments susceptibles de leur permettre de mieux structurer l'information en mémoire* »³²⁶. Il relate en outre l'expérience de (McDaniel et Wadill, 1994) portant sur le niveau de compréhension par rapport au type d'illustration employé. Si l'image contient des détails, elle permet de bonifier le rappel de ces fragments. Or, si elle comporte des explications, elle perfectionne le rappel des relations entre éléments.

³²⁶ *Ibid.* p. 83.

II.4.2.2. Modèles de compréhension dans la lecture de bandes dessinées

Jamet souligne dans son ouvrage la présence de cinq modèles de l'apprentissage multimédia. En premier lieu, nous allons dans ce qui suit essayer d'aborder brièvement quatre modèles pour mettre en lumière leurs principes de fonctionnement. En deuxième lieu, nous discuterons profondément le cinquième modèle, celui de Mayer (2001, 2005).

Le premier modèle appelé *le double codage* appartenant à Lieury (2005) dans son ouvrage *Psychologie de la mémoire*. Comme son nom l'indique, ce modèle se base sur le principe de « *double traitement, l'un lié au système imagé, l'autre au système verbal* »³²⁷. Autrement dit, une fois l'image analysée par le lecteur, elle se faufile en alternance à deux bases de connaissances : une base figurative et une base verbale. Pour que le lecteur aboutisse à une représentation finale, ces deux bases seront connectées par des liens référentiels. Le seul défaut de ce modèle est qu'il ne peut pas fonctionner correctement si le code verbal contient des abstractions. « [...] *un mot concret aura la possibilité d'accéder en partie aux connaissances imagées qui lui sont propres (Paivio, 1971), ce qui n'est pas le cas des mots abstraits* »³²⁸.

Le deuxième modèle appelé *la théorie de la charge cognitive* est issu des travaux de l'équipe de John Sweller en Australie. Son principe s'appuie en grande partie sur la psychologie cognitive. Il s'agit essentiellement d'analyser « *les interactions entre les processus de traitement de l'information et la structuration de cette information dans le document* »³²⁹. Cette analyse est fondée sur trois sources de charge cognitive : la première concerne le nombre d'éléments traités conjointement en mémoire de travail (MDT), la seconde se rapporte aux tailles de présentations utilisées et la troisième renvoie à l'attention et la volonté déployées par le lecteur pour des processus liés d'une manière directe à l'apprentissage.

³²⁷ *Ibid.* p. 86.

³²⁸ *Ibid.* p. 87.

³²⁹ *Ibid.* pp. 87-88.

Le troisième modèle appelé *le modèle intégratif de Schnotz*. Le principe de ce modèle est le suivant : le lecteur élabore une représentation linguistique du code verbal qui se transforme en une représentation sémantique. Cette dernière, en incluant le code iconique, servira à la construction d'un modèle mental. Autrement dit, si nous revenons au modèle de compréhension de l'écrit cité plus haut de Van Dijk et Kintsch (1983), le lecteur construit, à partir du texte, une représentation de surface au même moment où il construit une représentation visuelle de l'illustration. De la représentation de surface va résulter une représentation propositionnelle, et de la représentation visuelle, le lecteur construit un modèle mental. La représentation finale sera le résultat interactionnel entre la représentation propositionnelle et le modèle mental.

Le quatrième modèle appelé *le modèle de Narayanan et Hegarty*. Il est réservé presque uniquement à l'aspect technique de la discipline étant donné que tous les travaux menés dans ce modèle sont attachés fondamentalement aux diagrammes. Son principe de fonctionnement repose sur la nécessité d'une compréhension préalable de la part du lecteur de la phrase et de l'inspection ensuite du diagramme afin d'établir des liens référentiels entre la phrase déjà lue et comprise et le diagramme.

Le cinquième modèle appelé *la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia* appartient à Mayer dans son ouvrage intitulé *Multimedia learning* (2001). Nous avons dit plus haut que ce modèle nous intéresse pour deux facteurs : d'abord, parce que nous pensons qu'il corrobore parfaitement avec notre protocole expérimental qui concerne la bande dessinée. Ensuite, parce qu'il est jugé par les spécialistes et par Eric Jamet lui-même parmi les modèles les plus efficaces « *L'un des plus influents à l'heure actuelle est la théorie cognitive de l'apprentissage multimédia de Mayer (2001, 2005) »*³³⁰.

³³⁰ *Ibid.* p. 89.

En effet, ce modèle répond clairement à la deuxième interrogation que nous avons posée supra à propos de la possibilité d'avoir un modèle de compréhension spécifique au mot et à l'image au même moment et qui est remarquablement différent de celui de l'écrit. Son principe stipule qu'il existe des mécanismes de traitement de l'information pour les deux codes iconique et verbal qui sont tout à fait séparés l'un de l'autre, que chacun de ces deux mécanismes possède des aptitudes limitées de traitement et que la compréhension active faite par le lecteur dans cette situation, n'est autre que des connections entre les représentations verbales et imagées.

II.4.2.3. Modèle de la théorie cognitive de Mayer (2001)

Le modèle de *la théorie cognitive* de Mayer (2001) est inspiré des travaux de Paivio (1986 ; 1991) et de Baddeley (1992) (in Jamet, 2008, p. 90). Comme nous pouvons le constater d'après le schéma « figure 127 », l'information que le lecteur devra traiter lors de l'activité de lecture est présente sous un double codage : le mot et l'image. Il est scientifiquement admis que dans l'organisation cognitive de chaque individu, l'analyse de cette information s'opère à travers deux systèmes séparés d'élaboration des représentations.

Selon le schéma, ces deux systèmes renvoient respectivement à deux canaux : le premier *auditif/verbal* concernant le code linguistique (le mot) ; tandis que le second *visuel/imagé*, se rattachant uniquement au code illustratif (l'image). Le processus de compréhension qui n'est autre que la construction d'une représentation finale s'effectue à travers trois grands moments décisifs : la *sélection*, l'*organisation* et l'*intégration*.

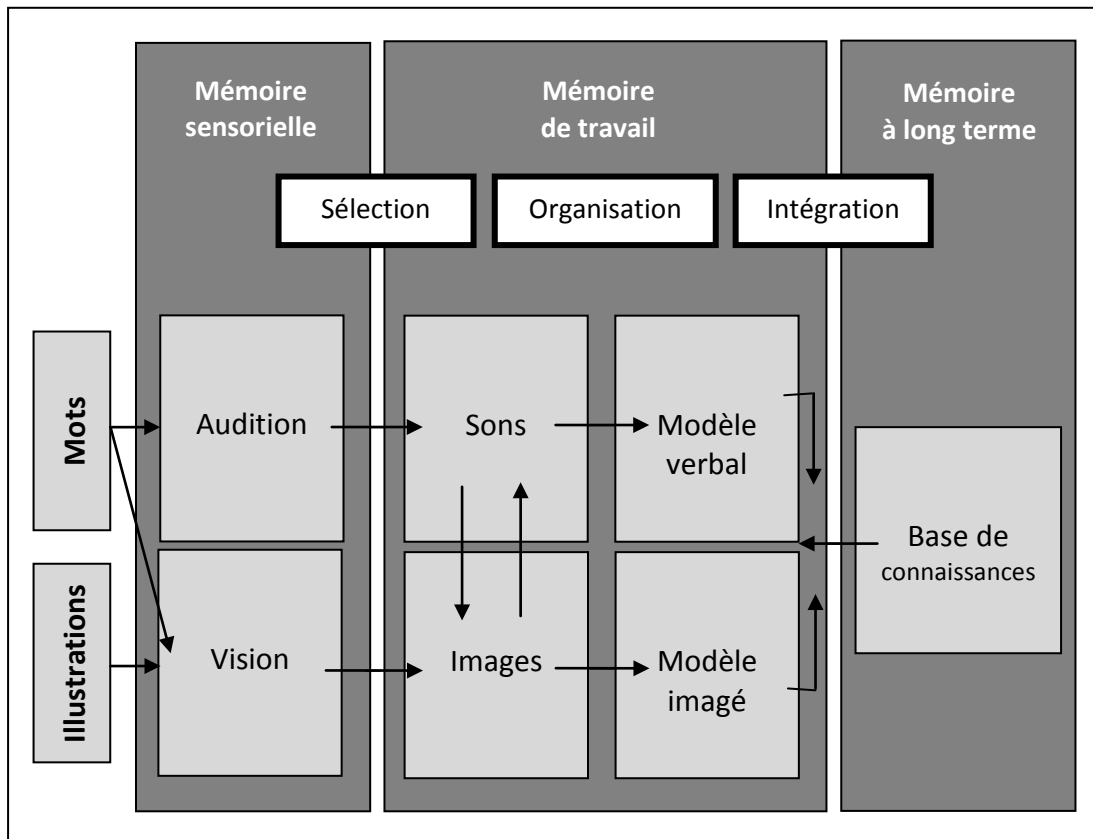


Figure 127. Théorie cognitive de l'apprentissage multimédia, adapté de Mayer (2001)³³¹.

Pratiquement parlant, dans la phase de la *sélection*, et lorsqu'il commence la lecture en la présence des deux codes, le lecteur fait appel à sa mémoire sensorielle ; mémoire qui comprend les cinq sens que chacun de nous possède (le visuel, l'auditif, l'olfactif, le gustatif et le tactile). La situation face à laquelle le lecteur est placé interpelle uniquement l'intervention des deux mémoires : auditive et visuelle. Ces deux mémoires travaillent conjointement et promptement lorsqu'il s'agit du code verbal ; cependant, seule la mémoire visuelle serait requise quand le lecteur voit l'image. Autrement dit, il y a un double travail de la mémoire visuelle ce qui pourrait certainement renforcer les capacités de sélection des informations dans cette première phase.

³³¹ *Ibid.* p. 91.

Le point de départ de la seconde phase est lui-même le point d'arrivée de la phase précédente, c'est-à-dire qu'une fois les informations sélectionnées, elles reçoivent une opération d'*organisation* qui se réalise, cette fois-ci, par l'intermédiaire de la mémoire de travail (MDT).

Selon le schéma proposé par Mayer, la mémoire de travail, assure en premier lieu une alternance très véloce entre les informations qui ont été déjà sélectionnées et qui ne sont autres que les sons et les images. A noter que, pour que le processus de compréhension (la représentation finale) aboutisse, il faut qu'il y ait une harmonie parfaite entre le va-et-vient *sons/image* ; autrement dit : absence des incohérences sémantiques et référentielles entre les deux types d'informations sélectionnées (sons/image). En second lieu, et pour terminer cette phase d'organisation, la mémoire de travail se charge de l'installation de deux modèles : un modèle verbal dérivant des sons et un modèle imagé découlant des images. Encore une fois, la mémoire de travail organise ces deux modèles par une sorte de connexion logique et homogène.

La troisième phase (*intégration*) est livrée quant à elle à la mémoire à long terme. En effet, la mémoire à long terme s'occupe de la mise en place et de l'installation finale de la représentation ressortissant de la connexion entre les deux modèles verbal et imagé. Cette mise en place est en réalité une opération de sauvegarde de la représentation finale dans ce qu'on appelle *la base de connaissances*, c'es-à-dire que la nouvelle information vient d'être enregistrée et stockée dans la mémoire à long terme et c'est elle-même qui représente le processus de compréhension.

II.4.2.4. Modèle affectivo-cognitif de Moreno et Mayer (2007)

Reconnu parmi les modèles les plus récents, et suite aux recherches menées par Roxana Moreno sur différents milieux d'apprentissage interactifs (Moreno, 2006 ; Moreno & Mayer, 2007) (in Jamet, 2008, p. 91), le *modèle affectivo-cognitif*

de l'apprentissage multimédia de Moreno et Mayer (2007)³³² constitue un prolongement et un développement ayant pour base le modèle précédent de la théorie cognitive de Mayer (2001) « figure 128 ».

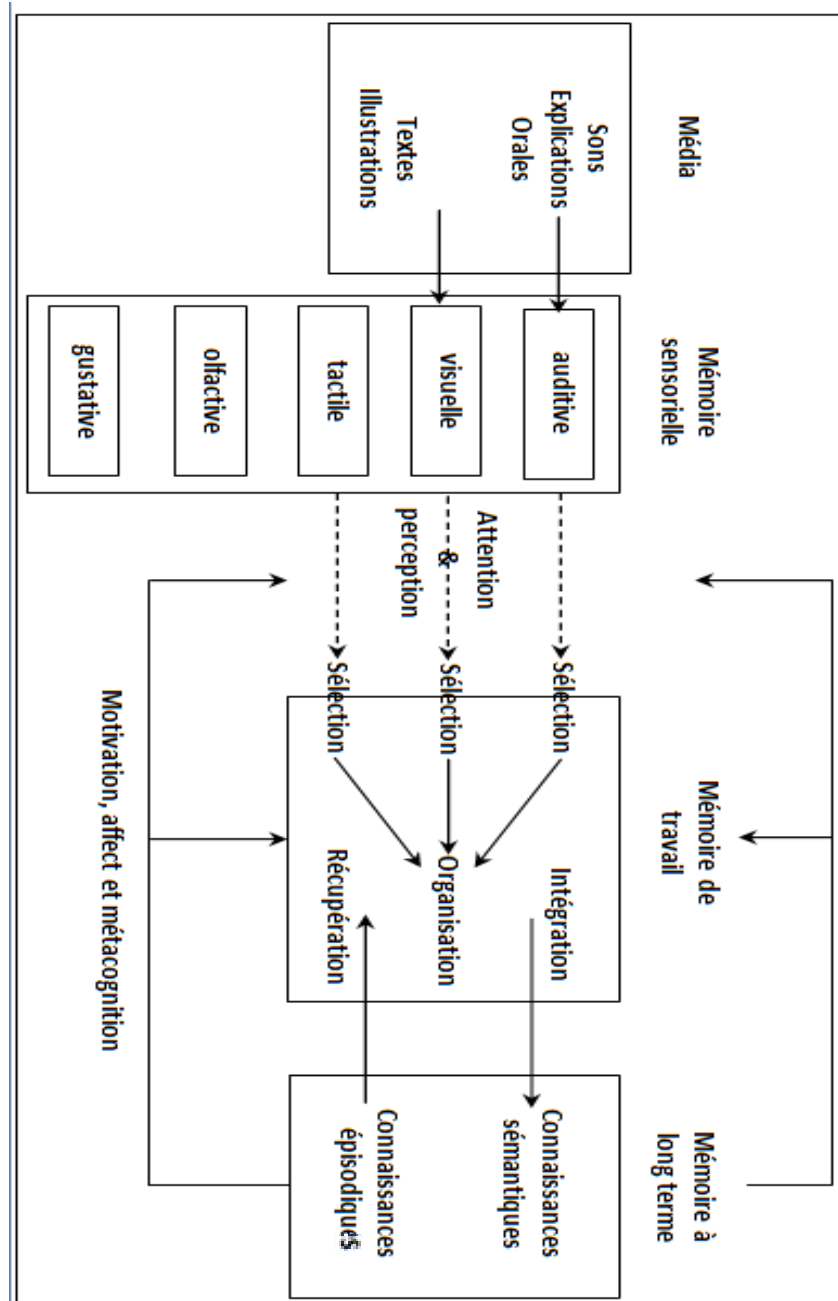


Figure 128. Modèle affectivo-cognitif de l'apprentissage multimédia,
d'après Moreno et Mayer, 2007.¹⁷⁴

³³² *Ibid.* p. 92.

En effet, ce modèle se base sur les trois composantes décisives que nous avons évoquées plus haut concernant *la théorie cognitive* de Mayer (2001), à savoir, la *sélection*, l'*organisation* et l'*intégration*. Il se repose également sur le même principe de fonctionnement sauf que, pour mieux tenir compte de toutes les facultés que possède le lecteur pour inférer la signification lors de la lecture d'un document comportant simultanément les deux codes écrit et illustré (la bande dessinée), les auteurs ont ajouté des éléments aussi importants que la vision et l'audition pendant la lecture. Ces éléments, qui renvoient aux profils de compréhension déjà abordés avec Jean-François Michel dans le premier chapitre de cette partie, se rapportent avec les effets de la métacognition et de la motivation.

Il faut souligner que le présent modèle de Moreno et Mayer (2007) ne remet pas en cause le modèle précédent (celui de Mayer (2001)), mais seulement, au niveau de la première phase de sélection, les auteurs ont inclus trois autres facultés pouvant interpellier la mémoire sensorielle du lecteur, il s'agit du tactile, de l'olfactif et du gustatif. Dans Jamet (2008), nous ne disposons pas d'exemples pouvant expliquer l'intervention de ces trois facultés pendant la lecture, mais d'après les auteurs, l'effet de la métacognition permet de mieux renforcer les processus d'organisation et d'intégration.

Pour terminer avec cette deuxième partie, il convient de dire que le processus de compréhension dans ce que nous avons appelé lecture ordinaire et dans la lecture des bandes dessinées n'est plus le même, et il ne peut devenir le même étant donné que les mécanismes que le lecteur est censé mettre en pratique sont très différents. Nous avons vu même, qu'il existe pour chaque type de lecture des modèles spécifiques traitant la compréhension et le processus de signification qui peut en résulter : les modèles de Van Dijk et Kintsch (1978), (1983) et (1988 ; 1998) pour la lecture ordinaire, et ceux de Mayer (2005), Moreno et Mayer (2007) pour la lecture des bandes dessinées.

Une comparaison sur le plan théorique entre ces modèles dans les deux situations semble, peut-être, favoriser le processus de compréhension beaucoup plus dans la lecture des bandes dessinées que dans celle que nous avons dénommée lecture ordinaire. Eric Jamet pense qu’

« il est en effet possible que la présentation simultanée d’une même information dans deux modalités différentes puisse faciliter son traitement au niveau sensoriel, mais aussi renforcer sa trace en mémoire en doublant les codes de stockage »³³³.

Bien sûr, en faisant allusion à la présentation simultanée d’une même information dans deux modalités différentes, Eric Jamet désigne la présence, lors de la lecture, des deux codes distinctifs : le code graphique, verbal (texte) et le code iconique, illustré (image), il ajoute d’ailleurs pour le même exemple :

« Image et texte sont des représentations externes différentes. La première permet des représentations plus ou moins analogiques du monde réel [...] alors que la seconde les décrit, et ces deux types d’informations peuvent être plus ou moins utiles en fonction de la tâche réalisée »³³⁴.

Anne Hénault souligne également les caractéristiques de l’illustration et le rôle entretenu par cette dernière, une fois présente avec un texte :

« Le rapport d’illustration montre fréquemment l’image au service du texte dans un rôle combiné de ‘captatio’ et de mise en correspondance thématique ou référentielle. L’image attire le regard par ses couleurs, ses formes, sa mise en

³³³ *Ibid.* p. 167.

³³⁴ *Ibid.* p. 77.

espace distinctes de celles du texte. Mais elle est rarement purement décorative, au sens de gratuite, même lorsqu'elle est créée spécifiquement pour le manuel »³³⁵.

Mais sur le plan pratique, et sans vouloir être hâtif pour juger l'inférence de la signification dans les deux situations évoquées dans cette deuxième partie (processus de compréhension en lecture ordinaire dans le premier chapitre et processus de compréhension en lecture des bandes dessinées dans le deuxième chapitre), nous préférons céder le dernier mot à la pratique que nous comptons mener avec des élèves de 4^{ème} année primaire, pratique qui concerne, en effet, ce processus de compréhension dans les deux situations citées supra.

³³⁵ Huynh, J-A. (2008). L'image dans les manuels de collège et de lycée : 1990-2006. Revue *Le français aujourd'hui. Images et textes en lecture*. p23. n° 161, Paris : Armand Colin. Geneviève Di Rosa & Jeanne-Antide Huynh coord.

Conclusion

En terminant cette partie, nous tenons à rappeler que notre but était celui de décrire et de mesurer la compétence de compréhension chez des élèves pendant la lecture dans deux situations différentes, dans la lecture des textes ordinaires d'abord, puis dans la lecture des bandes dessinées. Ceci nous a permis de comparer l'impact de cette compétence dans les deux situations citées.

En effet, nous avons remarqué que les données théoriques abordées dans cette partie font dire que la compétence de compréhension semble mieux développée pendant la lecture des bandes dessinées. Ceci est dû – comme nous l'avons souligné plus haut dans plusieurs situations – aux caractéristiques des bandes dessinées qui font appel aux illustrations qui permettent dans certains cas de renforcer la compréhension du texte.

Dans la troisième partie, nous vérifierons toutes ces données en les exposant à la pratique avec des classes de 4^{ème} année primaire. Cette vérification consistera à mettre en comparaison la compétence de compréhension de l'écrit dans deux situations différentes ; d'abord avec le groupe témoin où il sera question de travailler ladite compétence de compréhension de l'écrit dans des textes ordinaires, puis, avec deux autres groupes expérimentaux où la même compétence sera travaillée dans la bande dessinée.

Deuxième chapitre

Les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées

CHAPITRE II**ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**

Nous tenterons dans ce deuxième chapitre d'analyser et d'interpréter les travaux des élèves recueillis dans les trois expérimentations, bien qu'il soit un peu difficile de faire face aux facteurs et aux conditions qui ont accompagné ces expérimentations. Des facteurs extrascolaires tels que notre présence dans les trois expérimentations par exemple qui, à des degrés différents, a certainement influé sur le contrat didactique surtout en ce qui concerne les élèves, mais aussi et visiblement leurs enseignants. Aussi, des facteurs intra scolaires tels que la proposition de la bande dessinée *Jojo* dans les deux dernières expérimentations et l'effet de sa mise en place aussi bien sur les enseignants que sur les élèves en question.

Dans un cadre général, et avant de pénétrer les détails des données obtenues des trois expérimentations, nous avons dénoté dans un premier temps une large participation de la part des élèves dans les trois groupes. Cette participation est notamment beaucoup plus appréciable avec le premier groupe (groupe expérimental témoin) et le troisième ; ceci est peut-être dû au fait que ces deux groupes ont eu les mêmes enseignants l'année précédente.

Dans un deuxième temps, nous avons souligné que les trois enseignants partageaient certains soucis pédagogiques. Premièrement, le nombre des élèves dans les classes. Ce nombre – trop élevé par occasion – ne permet pas de prendre en charge et de mieux évaluer la totalité de ces élèves durant plusieurs séances, comme la lecture à titre d'exemple. Deuxièmement, le manque de l'outil informatique (micro-ordinateurs, internet, etc.) ; d'après les enseignants, la présence de cet outil pourrait avoir un impact positif sur l'enseignement. Troisièmement, le nombre d'heures très insuffisant imparti à l'enseignement du français (05 heures par semaine au lieu de 08 heures dans l'ancien système). Quatrièmement, la surcharge des matières enseignées en général au primaire en ce qui concerne l'arabe et cinquièmement, l'absence dans plusieurs cas du soutien socio-affectif qui a entraîné une certaine démotivation chez les élèves ; autrement dit, plus de la moitié des

élèves sont issus des zones rurales (surtout dans les deux écoles où s'est déroulée l'expérimentation), ce qui laisse entendre, selon les dires de leurs enseignants, que leurs parents ne sont pas instruits.

II.1. Premier groupe

Rappelons tout d'abord qu'il s'agit d'un groupe témoin avec lequel nous avons assisté à trois cours les 12, 19 et 24 avril 2012 avec un volume horaire global de 3 heures et 45 minutes. Dans chacun de ces trois cours, il était question d'observer deux séances : une séance de lecture compréhension (45 minutes) suivie directement d'une activité de compréhension (30 minutes).

II.1.1. Premier jour (1^{ère} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignante a posé 08 questions (fiche d'observation page 259). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	25%
- Question n° 2.	00	00	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	01	/	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	00	00	
- Question n° 7.	/	01	
- Question n° 8.	00	00	

Tableau 1 : Lecture compréhension (Saison d'automne).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une nette difficulté dans les questions 3, 5 et 7 :

- 3- Il y a combien de strophes dans cette comptine ? 2 strophes ...
- 5- Dans la phrase : Il ne dit rien. Il, renvoie à qui ? C'est l'hiver...
- 7- Cherchez la rime dans la première strophe. Septembre...

Cependant, aucune réponse n'a été donnée aux questions 2, 6 et 8 :

- 2- Quels sont les mois cités dans cette comptine ?
- 6- Quels sont les mois d'automne cités dans le poème ?
- 8- Quel est le rôle de la rime ?

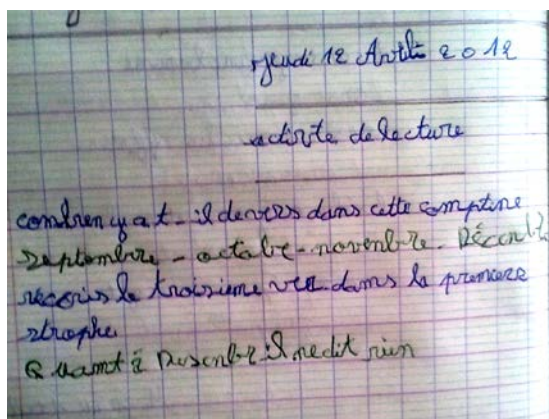
Tandis que les réponses justes données par les élèves renvoyaient à la 1^{ère} et à la 4^{ème} question.

- 1- Quel est le genre du texte ? C'est une comptine...
- 4- Lisez la première strophe, la deuxième, la troisième, ... L'enseignante montrait aux élèves les strophes sur les livres.

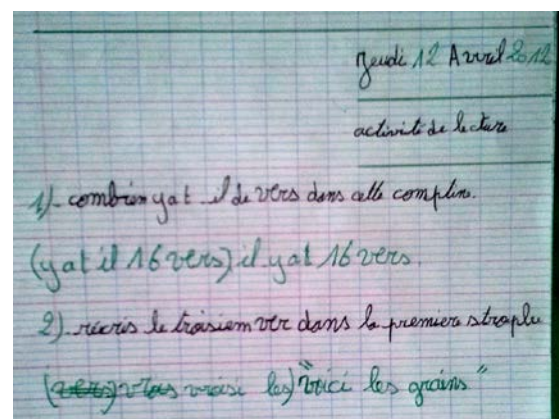
En ce qui concerne l'activité de compréhension faite sur les cahiers de classe, nous avons pu photocopier tous les travaux des 27 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	04	23	14,81%

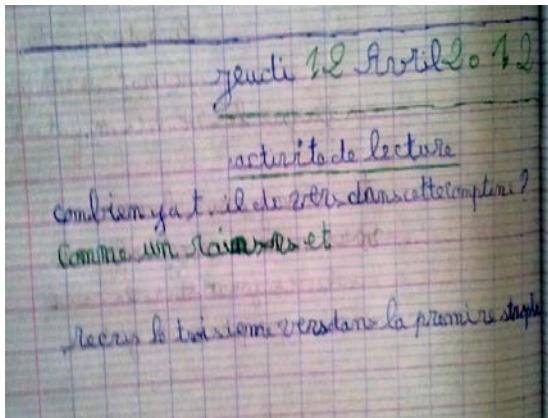
Tableau 2 : Activité de compréhension (Saison d'automne).



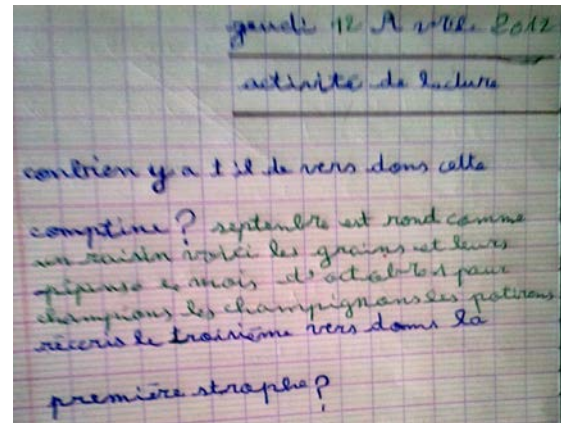
Echantillon 1 : Réponse fausse.



Echantillon 2 : Réponse juste.



Echantillon 3 : Réponse fausse.



Echantillon 4 : Réponse fausse.

II.1.2. Deuxième jour (1^{ère} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignante a posé 06 questions (fiche d'observation page 262). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	33,33%
- Question n° 2.	00	00	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	

Tableau 3 : Lecture compréhension (Visite au manège).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons aussi dénoté une difficulté dans les questions 3, 4 et 6 :

- 3- Qu'annonce la maîtresse ? Les élèves / à la maison...
- 4- Quelles sont les deux questions de Samia ? Samia demande la permission...
- 6- Relevez maintenant les deux réponses de la mère ? Pour quoi faire ?

Cependant, aucune réponse n'a été donnée à la deuxième question :

- 2- Qui parle dans le texte ?

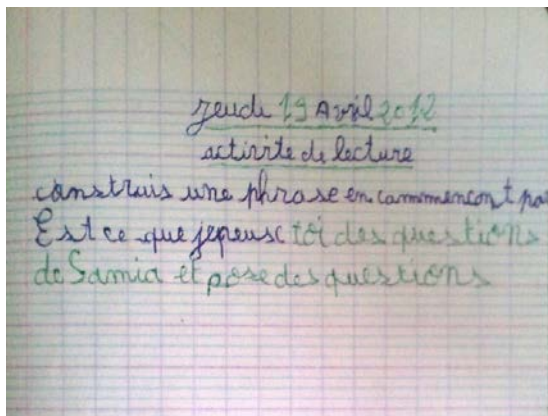
Tandis que pour les questions 1 et 5, les élèves ont donné des réponses justes.

- 1- Quels sont les personnages du texte ? Maman, Samia, la maîtresse, ...
- 5- Avec qui Samia veut aller au manège ? Avec ses camarades...

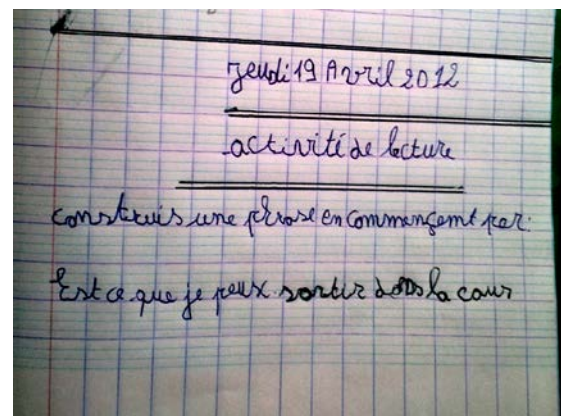
En ce qui concerne l'activité de compréhension, nous avons aussi photocopié les travaux des 27 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	17	10	62,96%

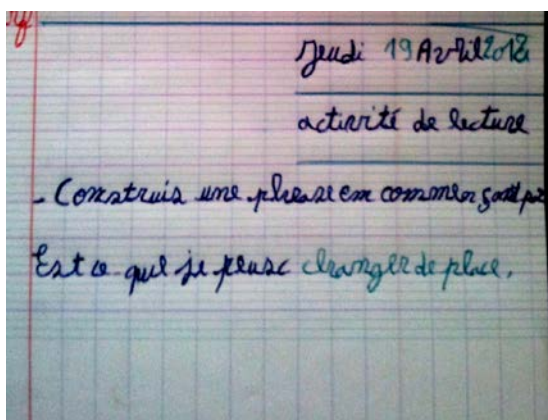
Tableau 4 : activité de compréhension (Visite au manège).



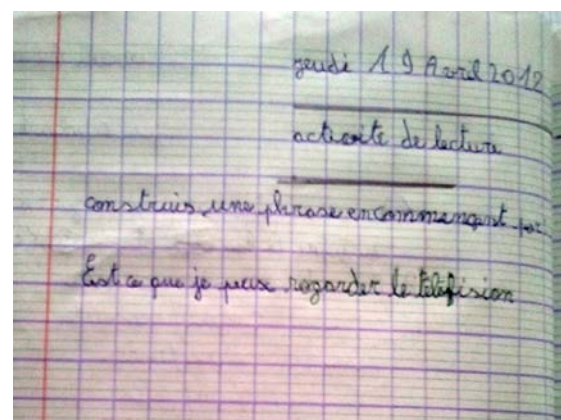
Echantillon 5 : Réponse fausse.



Echantillon 6 : Réponse juste.



Echantillon 7 : Réponse juste.



Echantillon 8 : Réponse juste.

II.1.3. Troisième jour (1^{ère} expérimentation)

Toujours par rapport aux questions de compréhension, l'enseignante a posé 11 questions (fiche d'observation page 265). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes concernant la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	36,36%
- Question n° 2.	01	00	
- Question n° 3.	00	00	
- Question n° 4.	00	00	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	00	00	
- Question n° 8.	01	/	
- Question n° 9.	01	/	
- Question n° 10.	/	01	
- Question n° 11.	00	00	

Tableau 5 : Lecture compréhension (La voiture du fantôme).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons également relevé une difficulté dans les questions 5, 6 et 10 :

- 5- Où logeait ce fantôme, où il habite ? La télévision...
- 6- Où se trouve le coffre ? La voiture...
- 10- Par quoi commence le 3^{ème} paragraphe ? Le lendemain...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses aux questions 3, 4, 7 et 11.

- 3- Le fantôme et la vieille dame sont-ils des amis ?
- 4- Pourquoi la vieille dame avait-elle des soucis ?
- 7- Que veut ce fantôme ?
- 11- Quelles sont les étapes d'un conte ?

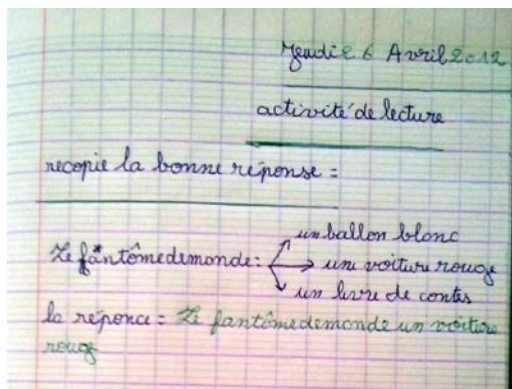
Tandis que les réponses ont été correctes pour les questions 1, 2, 8 et 9.

- 1- Qui sont les personnages dans ce conte ? La vieille dame, Le fantôme, ...
- 2- Est-ce que c'est une histoire vraie ? Non...
- 8- Par quoi commence ce conte ? Il y a bien longtemps...
- 9- Par quoi commence le 2^{ème} paragraphe ? Un soir...

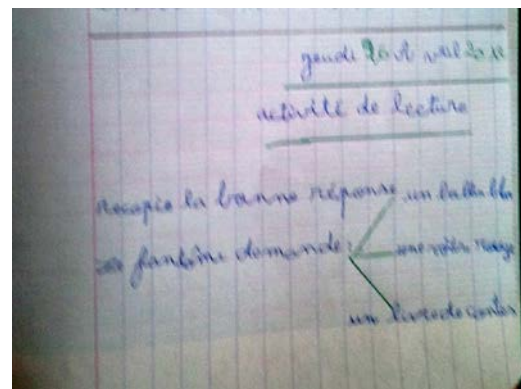
En ce qui concerne l'activité de compréhension, nous avons aussi photocopié les travaux des 27 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	08	19	29,62%

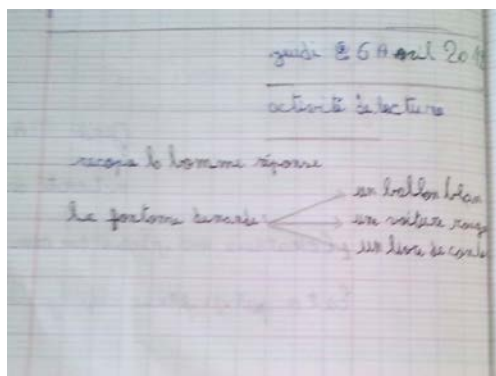
Tableau 6 : Activité de compréhension (La voiture du fantôme).



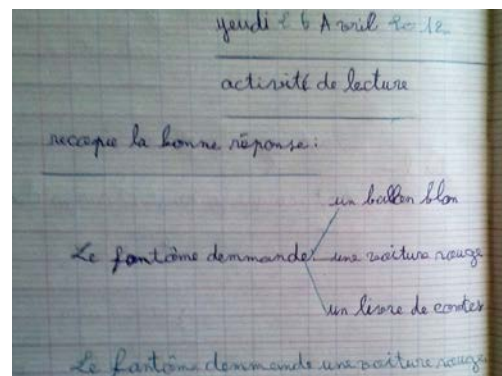
Echantillon 9 : Réponse juste.



Echantillon 10 : Réponse fausse.



Echantillon 11 : Réponse fausse.



Echantillon 12 : Réponse juste.

Nous remarquons d'après ces résultats que le taux de compréhension dans les trois jours est au-dessous de la moyenne : 25% et 14,81% pour ce qui concerne respectivement la lecture compréhension et l'activité dans le premier jour, 33,33% et 62,96% pour ce qui concerne aussi la lecture compréhension et l'activité relative dans le deuxième jour et 36,36% et 29,62% pour ce qui concerne également la lecture compréhension et l'activité dans le troisième jour ; soit un pourcentage général de 33,68% pour les trois jours. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante.

Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous pensons qu'il faut tenir compte de plusieurs paramètres que nous exposons ci-après, entre autres, la démarche pédagogique préconisée par l'enseignante, le manuel scolaire en question, le volume horaire, le nombre d'élèves ou même notre présence dans les cours.

En effet, nous n'avons pas souligné une variation dans les questions posées, c'est-à-dire que l'enseignante se contentait de poser uniquement une seule question pour la réponse attendue, ce qui n'offre pas aux élèves d'autres choix pour comprendre cette question, sauf pour le cas de la 5^{ème} question posée le 3^{ème} jour dans la séance de lecture compréhension : 5- Où logeait ce fantôme, où il habite ? Aussi, le ton sur lequel les questions orales ont été posées était plus rapide que le rythme habituel des élèves, ce qui n'a pas permis aussi aux élèves de mieux assimiler les mots qui formulaient la question.

De même, et toujours en rapport avec la compréhension, le temps qu'on a consacré dans les trois textes pour cette compréhension était très réduit et visiblement insuffisant pour pouvoir poser des questions par la suite ; un seul mot a été expliqué dans le premier texte : l'hiver, deux mots dans le deuxième texte : manège et balançoire et plus un mot dans le troisième ; ces mots ont été expliqués à la manière du dictionnaire hors de leurs contextes. En plus, parmi les deux textes

contenant des illustrations, seule l'image du premier texte a été interrogée et mise en valeur : - Observez l'image et dites ce que vous voyez.

Ajoutons à ces remarques le contenu de certaines questions ; un contenu très technique par rapport à l'âge et au niveau des élèves. Par exemple, la 3^{ème}, la 7^{ème} et la 8^{ème} question posées le premier jour par l'enseignante : 3- Il y a combien de strophes dans cette comptine ? 7- Cherchez la rime dans la première strophe. 8- Quel est le rôle de la rime ? Le contenu de ces questions n'est pas à la portée des élèves.

En ce qui concerne le manuel en question, nous rappelons la remarque faite par tant d'enseignants au début du chapitre précédent, à propos de l'incompatibilité du contenu général du manuel de français de la 4^{ème} année primaire avec le niveau réel des élèves dans cette année, et nous partageons le même avis indiqué dans cette remarque. D'ailleurs, observons que parmi les trois textes, il y a le premier et le troisième qui représentent des documents authentiques contenant des mots qui n'offrent pas trop d'avantages pour la compréhension, particulièrement dans le premier texte où il s'agit d'un lexique plus ou moins inaccessible : pépins, grains, potirons, champignons, etc.

Pour ce qui est du volume horaire, presque la totalité des enseignants que nous avons consultés (54 enseignants) affirmait la même opinion : il y a insuffisance du volume horaire. Par insuffisance, nous comprenons qu'il s'agit du nombre d'heures imparties à l'enseignement du français en général par semaine, mais pratiquement parlant, nous avons senti manifestement cette insuffisance au niveau même des séances ; pour ne pas revenir sur les propos dits plus haut, nous avons constaté durant chaque séance que l'enseignante se hâtait pour terminer la séance à temps, et donc, la non reformulation des questions, l'absence de la répétition et le rythme un peu rapide sur le plan oral sont, en quelque sorte, les conséquences de cette insuffisance.

Quant au nombre d'élèves dans la classe, l'enseignante nous a déclaré pour son groupe, que le fait d'avoir 27 élèves dans la classe, ce n'est pas un nombre élevé par rapport à la moyenne dans l'école où l'effectif est de 33 élèves par classe ; en dépit de cette déclaration, nous avons quand même souligné une contrainte relative au nombre d'élèves : dans toutes les séances de lecture compréhension, pas plus de 4 élèves sur les 27 ont été sollicités pour la lecture individuelle ; de même, à propos des réponses attendues, on se contentait d'accepter la première réponse fournie le plus souvent par un bon élève. Aussi, le contrôle des cahiers de classe après l'activité de compréhension pour les appréciations ne portait que sur les élèves assis devant, mais nous pensons que cela est d'autant plus un problème qui concerne la technique pédagogique utilisée par l'enseignante que seulement une question d'effectif.

Enfin, pour ce qui est de notre présence en classe durant les trois jours, il est vrai que cette présence a perturbé le climat familial dans lequel les élèves avaient l'habitude de travailler et a affecté, du moins pour la compréhension, le rendement réel souhaité par ces élèves. D'autant plus, nous pensons que cette présence avait même un effet sur l'enseignante car elle venait nous parler de moment à autre dans la même activité à propos du rendement et des réactions des élèves.

II.2. Deuxième groupe

Nous avons assisté à des cours pendant trois jours avec ce groupe : le 17 avril, le 03 mai et le 17 mai 2012. Durant ces trois jours, il était habituellement question de commencer la journée par une séance de lecture compréhension (40 minutes) ; ensuite, en fonction du texte proposé, chaque séance a été suivie de deux ou trois activités de compréhension se rapportant respectivement aux thèmes introduits par les textes. En somme, le volume horaire global couvert avec ce groupe était de 04 heures et 05 minutes.

II.2.1. Premier jour (2^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 08 questions (fiche d'observation page 280). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	50%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	01	/	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	00	00	

Tableau 7 : Lecture compréhension (Pas de pain ... aujourd'hui !).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons remarqué une difficulté dans les questions 3, 5 et 6 :

- 3- Est-ce que Jojo est allé à la boulangerie ? Jojo va acheter du pain ...
- 5- Est-ce que Jojo a acheté du pain ? Je vais acheter du pain...

- 6- Observez la page 29, que donne la vendeuse à Jojo ? Bonjour les enfants... La réponse donnée par l'élève revoie parfaitement à l'avant-dernière vignette se trouvant sur la page 28 de la méthode *Jojo* (cf. Texte : Pas de pain... aujourd'hui ! chapitre précédent, figure 136, page 281), ce qui laisse entendre que l'élève a, peut-être, compris qu'il s'agit de la page 28 au lieu de 29, et donc la reformulation de la question semble une technique importante dans cette situation, ou même la gestuelle, car l'enseignant aurait pu indiquer réellement la page aux élèves en la leur montrant sur la BD.

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 8^{ème} question :

- 8- Est-ce qu'il reste de l'argent à Jojo pour acheter du pain ?

Tandis qu'ils ont donné des réponses correctes aux questions 1, 2 et 4.

- 1- Observez l'image, qu'est-ce que Jojo va acheter ? Jojo va acheter du pain... Il y a au moins deux facteurs qui semblent faciliter à l'élève la compréhension de cette question ; d'abord des éléments comme le style, la taille et la police du texte dans la bulle au-dessus de Jojo, des éléments qui – comme nous l'avons vu dans la première partie – conviennent d'une manière parfaite pour un lecteur débutant (cf. Figures 103 et 104, la disposition du texte, pages 106 et 107). Ensuite, l'image de la boulangerie en arrière-plan qui confirme ce que Mayer appelle *la reprise de l'information* (cf. Eric Jamet (2008), la présence des illustrations qui améliore le rappel des éléments explicatifs, page 235).
- 2- Observez la même image, qu'est-ce qu'il y a derrière les amis ? Il y a des magasins... S'agissant de la même image, la réponse fournie par l'élève paraît en relation très étroite avec la technique de l'arrière-plan, évoquée aussi dans la première partie (cf. Formes de plans, avant-plan et arrière-plan, pages 65 et 66).
- 4- Les enfants sont entrés à la maison des jouets, ils ont salué, que dit Jojo à la vendeuse ? Je voudrais voir les cartes de Magikou... Dans cette situation, il faut souligner que la question que posait l'enseignant en montrant la BD aux élèves renvoyait à l'avant-dernière vignette sur la page 28 ; et pourtant, la réponse donnée par l'élève se trouvait, quant à elle, dans la vignette suivante (dernière vignette sur la page 28), ce qui nous permet de remarquer que la compréhension

inférée avait découlé du lien pouvant exister entre les deux vignettes. En effet, il y a lieu ici de considérer la technique mise en place, celle de reprise du personnage dans deux vignettes successives (cf. Plan moyen et plan rapproché, Figure 81, page 76).

Pour ce qui est des deux activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 27 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	15	12	55,55%

Tableau 8 : Activité de compréhension (Complète les dialogues).



Echantillon 13 : Réponse juste.



Echantillon 14 : Réponse juste.



Echantillon 15 : Réponse fausse.



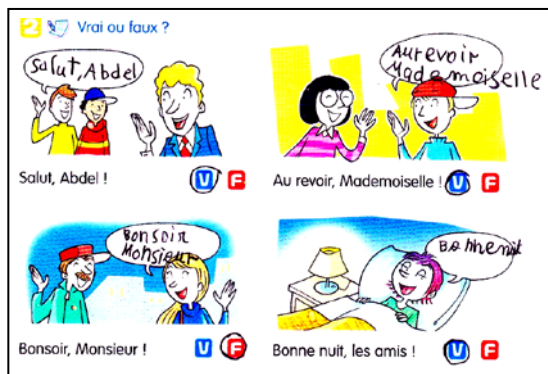
Echantillon 16 : Réponse fausse.

Même s'il est un peu léger, l'avantage dans le taux de compréhension dans cette activité (15 réponses correctes par rapport à 12 fausses) peut renvoyer à deux éléments ; la progression dans le déroulement de l'activité d'abord, car l'enseignant a pris le soin d'expliquer aux élèves chaque situation indépendamment avant de passer à l'application. Ensuite, il faut constater qu'à l'intérieur de l'activité même, il y a une logique progression : dans la 1^{ère} situation, on met en place un modèle représentant Jojo qui parle de lui-même (Je m'appelle Jojo) avec une mise en évidence de l'emploi du pronom personnel de celui qui parle de soi (je). Dans la 2^{ème} situation, on propose une simple systématisation par la reprise du même personnage Jojo, mais qui parle, cette fois-ci, de ses deux amis (Magali et Nicolas) avec toujours une mise en évidence du pronom personnel du féminin singulier (elle / Magali) et du masculin singulier (il / Nicolas). Dans les deux situations qui suivent, il s'agit d'une variation de la systématisation où il y a un emploi du pronom personnel (tu) dans la 3^{ème} situation et de l'adjectif possessif féminin singulier (ma) dans la 4^{ème} situation.

Il faut mentionner en général que toutes les situations de l'activité visent un travail de re-mémorisation ; rappel des personnages Magali et Nicolas, de la couleur rouge et des pronoms personnels (je, tu, il, elle), ce qui permet d'observer que des éléments comme la reprise du personnage (entre la 1^{ère} et la 2^{ème} situation), le dessin de Jojo dans la 2^{ème} situation (surtout ses deux mains), le dessin aussi d'Abdel dans la 3^{ème} situation et sa main dirigée vers Simon, la couleur que montrait la fille blonde, etc. sont autant des éléments qui renvoient aux techniques employées dans les bandes dessinées pour favoriser le rappel des informations déjà mémorisées (cf. Modèles de compréhension dans la lecture de bandes dessinées, pp. 238-243).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	17	10	62,96%

Tableau 9 : Activité de compréhension (Vrai ou faux).



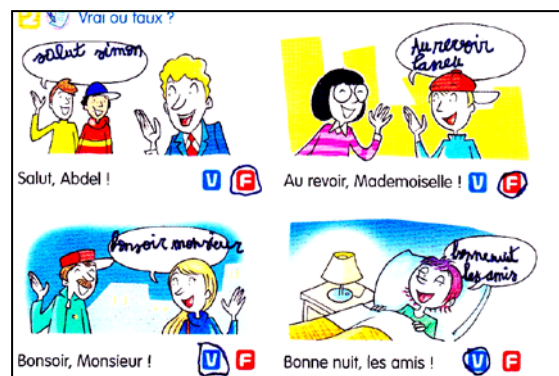
Echantillon 17 : Réponse fausse.



Echantillon 18 : Réponse fausse.



Echantillon 19 : Réponse juste.



Echantillon 20 : Réponse juste.

Dans cette activité (Vrai ou faux), le taux de compréhension est plus élevé (17 réponses correctes contre 10 fausses). Remarquons que dans cette situation, on s'est basé essentiellement sur l'observation des images par les élèves, mais surtout sur la lecture-compréhension des quatre phrases se trouvant en bas de chaque image, en d'autres termes, la compréhension finale représente le lien qui débouche de la compréhension de la phrase lue et de l'image vue (cf. Pierre Fresnault-Deruelle (1972), Lecture iconico-linguistique des bandes dessinées, pages 221, 222 et 223).

II.2.2. Deuxième jour (2^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 10 questions (fiche d'observation page 285). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	60%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	01	/	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	/	01	
- Question n° 9.	00	00	
- Question n° 10.	01	/	

Tableau 10 : Lecture compréhension (L'anniversaire de Nicolas).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une difficulté dans les questions 4, 6 et 8 :

- 4- Observez les images de la 2^{ème} bande. Qu'est-ce que Jojo a décidé de faire ?
Anniversaire / Papier coloré ...
- 6- Quelle est cette surprise que Jojo va faire à Nicolas ? Faire une surprise...
- 8- Qu'est-ce que Jojo a dit à Nicolas en lui donnant le cadeau ? C'est terminé...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 9^{ème} question :

- 9- Observez la 2^{ème} image de la 2^{ème} bande. Nicolas a été emporté par le cerf-volant, que dit-il ?

Tandis qu'ils ont donné des réponses justes aux questions 1, 2, 3, 5, 7 et 10.

- 1- Observez la 2^{ème} image. Qu'est-ce que c'est ? Une carte d'invitation... La compréhension dans cette situation paraît, de même, en grande relation avec le principe évoqué plus haut (plan moyen et plan rapproché). Ce principe, déjà évoqué dans la première partie dans les caractéristiques des bandes dessinées, repose ici sur la faculté de reprendre un élément et non pas un personnage de la première vignette, et de le mettre en évidence dans la seconde (le cas de la carte d'invitation que portait Jojo dans sa main droite, cf. chapitre précédent, L'anniversaire de Nicolas, page 286), mais il faut noter que le texte dans la

première vignette est d'une importance majeure, étant donné que l'information souhaitée s'y trouvait dedans.

- 2- Qui a envoyé cette carte ? Nicolas... Remarquons que l'inférence construite dans cette situation se basait principalement sur le texte, c'est-à-dire que l'élève, pour trouver l'information demandée, devrait opérer une lecture recherche. Remarquons aussi que cette information (le destinataire de la carte d'invitation, Nicolas) se trouvait dans les deux textes des deux vignettes, ce qui semble un facteur pouvant renforcer la compréhension.
- 3- Nicolas a envoyé la carte d'invitation à qui ? Nicolas a envoyé la carte à Jojo... Il semble que les deux premières réponses fournies par les élèves avaient un trait positif sur la compréhension dans cette situation.
- 5- Une surprise, c'est quoi ? Un cadeau / Un cadeau d'anniversaire... Il est intéressant de souligner que le mot *cadeau* n'est plus employé dans les textes de cette séance, et pourtant, c'est exactement la réponse qui convient dans cette situation. Nous pouvons penser que la présentation du thème par l'enseignant (L'anniversaire de Nicolas) avait un certain avantage pour la compréhension, mais le véritable avantage revoie à l'existence même du mot *cadeau* en tant que représentation (cf. Appropriation de la lecture et représentations, la base de construction des représentations chez des apprenants, pages 167 et 168).
- 7- Observez les images de la 3^{ème} bande en bas. Qu'est-ce qu'il faut pour construire un cerf-volant ? Deux baguettes, de la ficelle, des punaises, ... La question que posait l'enseignant dans cette situation est presque orientée vers la réponse attendue (l'indication de la 3^{ème} bande en bas) comme si, l'on demandait aux élèves de lire les textes dans les quatre bulles.
- 10- Nicolas est tombé sur quoi ? Sur la tarte / Sur le gâteau... Comme pour la 5^{ème} question, les mots *tarte* et *gâteau* ne figurent pas dans le thème du jour, mais ils sont présents en tant que représentations lexicales mémorisées, que ce soit dans des situations d'enseignement-apprentissage antérieures ou, le plus souvent, dans la base lexicale appartenant à l'arabe dialectal (cf. Ali Benmesbah, l'impact de la langue française et de son usage en Algérie, page 169).

En ce qui concerne les trois activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 26 élèves présents ce jour (un élève étant absent ce jour). Les résultats résumés dans les trois tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
26	20	06	76,92%

Tableau 11 : Activité de compréhension (Quel âge as-tu ?).



Echantillon 21 : Réponse juste.



Echantillon 22 : Réponse juste.



Echantillon 23 : Réponse fausse.



Echantillon 24 : Réponse fausse.


Un bon nombre d'élèves a produit des réponses correctes dans cette activité (20 réponses justes contre 6), ce qui permet de constater qu'il y a eu une bonne compréhension, et cela est peut-être dû au fait que le thème de l'activité a été déjà

abordé avant (dans leur premier projet, les élèves ont travaillé le thème de la présentation où l'on devait donner son âge). L'activité constitue donc une sorte de rappel d'une structure qui a été déjà systématisée, *J'ai ... ans*. Cependant, il faut remarquer que tous les étudiants ont dessiné des bougies sur la tarte (le nombre de bougies dessinées dans les réponses correctes est conforme au nombre d'années renvoyant à l'âge de chaque élève) ; et pourtant, ceci ne leur a pas été demandé, ce qui laisse entendre que le thème de la lecture en rapport avec l'activité (L'anniversaire de Nicolas), la structure de cette activité (où l'élève peut produire en écrivant et en dessinant en même temps) ou encore même, sa simplicité, comparée avec des questions posées dans certaines activités du premier groupe témoin (- Combien y a-t-il de vers dans cette comptine ? - Réécris le troisième vers dans la première strophe), sont des facteurs qui avaient un impact positif sur la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
26	21	05	80,76%

Tableau 12 : Activité de compréhension (Quel âge ont-elles ?).


2 Quel âge ont-elles ?



<input type="checkbox"/> 3 ans	<input type="checkbox"/> 35 ans	<input type="checkbox"/> 6 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 48 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 90 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 15 ans
<input type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 25 : Réponse juste.


2 Quel âge ont-elles ?



<input type="checkbox"/> 3 ans	<input type="checkbox"/> 35 ans	<input type="checkbox"/> 6 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 48 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 90 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 15 ans
<input type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 26 : Réponse juste.


2 Quel âge ont-elles ?



<input checked="" type="checkbox"/> 3 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 35 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 6 ans
<input type="checkbox"/> 48 ans	<input type="checkbox"/> 90 ans	<input type="checkbox"/> 15 ans
<input type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 27 : Réponse fausse.

2 Quel âge ont-elles ?



<input type="checkbox"/> 3 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 35 ans	<input type="checkbox"/> 6 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 48 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 90 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 15 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 28 : Réponse fausse.

Sur les 26 élèves, il y avait 21 qui ont donné des réponses justes dans cette activité ; un taux de réussite bien élevé reflétant une bonne compréhension. Nous pouvons nettement constater que la manière dont les trois images ont été dessinées a joué un rôle important. Sans grande peine, les élèves ont donc pu distinguer – rien qu'en regardant ces trois images – entre la jeune femme, la vieille dame et l'enfant. En effet, les trois images sont dessinées dans un angle de vue naturel permettant à l'œil de travailler en position de repos (cf. Figure 85. Angle de vue horizontal ou normal, pages 81 et 82), ajouté à cela, le fait que les trois propositions se trouvant en bas de chaque image ont beaucoup aidé à inférer la bonne compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
26	24	02	92,30%

Tableau 13 : Activité de compréhension (Recompose le dialogue).

Sur les 26 élèves, il n'y avait que 2 seulement qui n'ont pas pu donner des réponses justes. Nous pouvons citer parmi les facteurs qui ont facilité la compréhension, le thème de l'activité, c'est-à-dire que la conversation téléphonique représente une situation qui relève vraiment du quotidien. La structure de l'activité aussi, car les élèves se sont beaucoup amusés en accomplissant cet exercice qui se rapproche dans sa forme au ludique (on demandait aux élèves de couper des vignettes et de les coller), activité qui sort un peu de l'ordinaire par rapport à l'habitude.

47   Qui est à l'appareil ? Recompose le dialogue (page 35).



47.58.66.94

Allô ?

C'est Magali.
Bonjour, Lan

Bonjour Magali !
Comment ça va ?

Ça va bien, merci.
Dis, tu viens au
parc avec moi ?

Oui, d'accord.
C'est une bonne
idée !

Chic !
À tout à l'heure !

À tout à l'heure !

Echantillon 29 : Réponse juste.

II.2.3. Troisième jour (2^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 08 questions (fiche d'observation page 292). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	75%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	01	/	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	01	/	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	01	/	

Tableau 14 : Lecture compréhension (Un drôle de parapluie...).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons dénoté une certaine difficulté dans les questions 4 et 5 :

- 4- Et Jojo, qu'est-ce qu'il fait ? Deux minutes et j'arrive ! ...
- 5- Observez la 5^{ème} et la 6^{ème} image, les enfants jouaient au ballon et tout à coup ils se sont arrêtés, pourquoi ? Oh, non ! Et notre pique-nique ?...

Tandis les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux questions 1, 2, 3, 6, 7 et 8.

- 1- Est-ce que les enfants sont allés au parc à pied (en marchant) ? Non / Non, les enfants sont allés sur les vélos... Remarquons que la question est orientée vers le dessin parce qu'il n'y a pas dans le texte des phrases qui montrent que les amis vont au parc sur leurs vélos ni d'ailleurs, l'emploi du mot vélo.
- 2- Observez la 1^{ère} image, que dit Magali ? Il fait beau aujourd'hui... On va au parc ?... La compréhension dans cette situation est basée sur deux critères.

D'abord, la reconnaissance du personnage Magali, parce que la vignette contient les images des trois personnages (Magali, Nicolas et Jojo) avec des bulles au-dessus de chacun d'eux. Ensuite, savoir que le texte que contenait la bulle représente les propos produits par le personnage désigné (cf. Figure 73. Bulles permettant aux personnages de parler, terminologie spécifique en bande dessinée, pages 68, 69 et 70).

- 3- En arrivant, que font Magali et Nicolas ? Magali et Nicolas jouent au ballon... Sur la vignette (chapitre précédent, page 293, 2^{ème} vignette), Nicolas (tenant un ballon dans ses mains) et Magali sont face à face, dessinés au premier plan pour indiquer qu'ils vont commencer à jouer au ballon (les propos de Nicolas confirment la scène : *On va jouer au ballon!*). Cependant, Jojo qui ne fait pas partie de la scène est dessiné en arrière-plan (cf. Figure 77, avant-plan, arrière-plan, page 72).
- 6- Que demande Magali à Jojo après ? Jojo, est-ce que tu as un parapluie ?... Dans cette situation, la réponse est liée avec la 5^{ème} question (chapitre précédent, page 294, 1^{ère} et 2^{ème} vignette), nous reprenons les mêmes remarques faites dans la 2^{ème} question.
- 7- Comment est le parapluie de Jojo ? Petit / Le parapluie de Jojo est petit...
- 8- Mais observez la 9^{ème} image, le parapluie de Jojo s'est transformé, comment est-il devenu ? Le parapluie grand / Le parapluie est grand... Les deux dessins qui représentent Jojo tenant son parapluie dans la main (chapitre précédent, page 294, 3^{ème} et 4^{ème} vignette) mettent en évidence la taille du parapluie. Sur la 3^{ème} vignette en effet, la manière dont le parapluie est tenu et sa taille par rapport à la tête de Jojo sont des particularités qui indiquent que ce parapluie est d'une petite taille, alors que c'est tout à fait le contraire sur la vignette suivante. Donc, les réponses aux questions 7 et 8 découlent d'une simple comparaison entre les deux vignettes.

A propos des deux activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 27 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants

montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	17	10	62,96%

Tableau 15 : Activité de compréhension (Ecris dans les bulles le temps qu'il fait.).



Echantillon 30 : Réponse juste.



Echantillon 31 : Réponse juste.



Echantillon 32 : Réponse fausse.

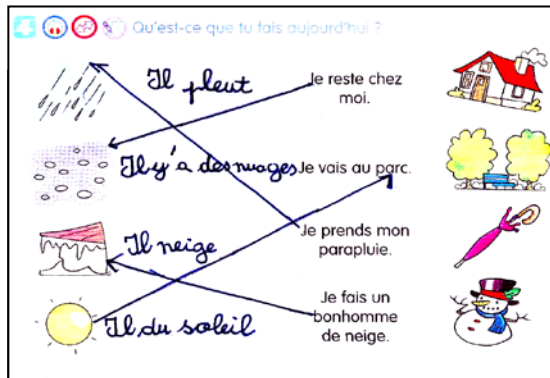


Echantillon 33 : Réponse fausse.

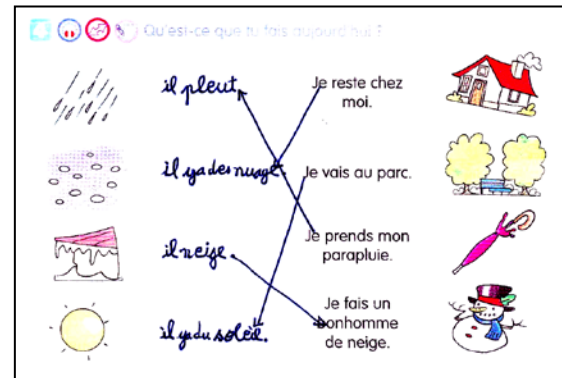
Cette activité repose sur une double compréhension ; une première qui concerne d'abord la lecture des phrases en bas (une grande partie de cette étape a été réalisée par l'enseignant au début de l'activité, lecture des phrases et explication en utilisant la mimique), puis une seconde qui découle du sens donné par les images. Autrement dit, la compréhension finale renvoie au lien qui existe entre les deux (cf. Pierre Fresnault-Deruelle (1972), les liens qui existent entre la parole et le dessin, page 221).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	20	07	74,07%

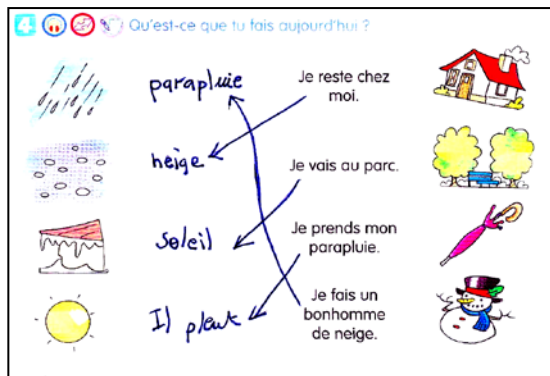
Tableau 16 : Activité de compréhension (Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?).



Echantillon 34 : Réponse juste.



Echantillon 35 : Réponse juste.



Echantillon 36 : Réponse fausse.



Echantillon 37 : Réponse fausse.

L'activité se répartie en deux étapes ; dans la première étape, le principe est presque le même que celui dans l'activité précédente (recopier les phrases à côté des images se trouvant à droite). Dans la seconde étape, il s'agit de relier chaque situation (image + phrase) avec une autre se trouvant en face (phrase + image). Donc après la première étape de l'activité, l'élève aura 4 images avec leurs significations en phrases à droite, et encore 4 phrases avec leurs significations en images à gauche. Le principe général de l'activité repose toujours sur le lien entre texte/image ou image/texte, c'est-à-dire que la compréhension est renforcée par l'image quand l'élève lit la phrase, et inversement, par la lecture de la phrase quand l'élève regarde l'image (cf. Eric Jamet 2008, complémentarité texte/illustration, page 235).

Les résultats de cette deuxième expérimentation indiquent que le taux de compréhension des séances de lecture compréhension et des activités relatives durant les trois jours est au-dessus de la moyenne : 50% en lecture compréhension, 55,55% et 62,96% dans les deux activités de compréhension pour le premier jour ; 60% en lecture compréhension, 76,92%, 80,76% et 92,30% dans les trois activités de compréhension pour le deuxième jour ; et pour le troisième jour, 75% en lecture compréhension, 62,96% et 74,07% dans les deux activités de compréhension ; soit un pourcentage général de 69,05%. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignant.

Ce qu'il convient de constater d'après ces résultats, c'est que, par rapport au premier groupe expérimental (groupe témoin), le taux de compréhension est un peu plus élevé dans ce deuxième groupe. Le pourquoi d'un tel constat nous semble en étroite relation avec l'outil lui-même, c'est-à-dire la bande dessinée *Jojo*, car s'agissant de la démarche pédagogique suivie par l'enseignant, nous n'avons dénoté ni une variation ni une répétition dans les questions de compréhension posées, et pourtant, plus de la moitié des élèves arrivaient à fournir des réponses correctes.

En effet, nous pensons que la présence des images accompagnant les textes – que ce soit en lecture compréhension ou dans les activités qui s'ensuivent – a joué un rôle en faveur de la compréhension. Ce rôle que nous qualifierons de dynamique se manifestait de la part des élèves à travers une large motivation positive que nous avons nettement discernée et que l'enseignant lui-même avait constatée et appréciée.

De même, une grande partie des élèves prenait part dans la lecture individuelle et participait activement étant donné que la lecture concernait le plus souvent une bande (dans la méthode *Jojo*, une bande est l'équivalent de deux illustrations au maximum sur le plan horizontal avec des bulles contenant des phrases simples et courtes). Aussi, la participation des élèves dans la lecture

dialoguée en fin des séances de lecture compréhension leur accordait un plaisir et un goût particulier pour la lecture.

Pour ce qui est du volume horaire, la structure de la bande dessinée *Jojo* a permis de cibler un nombre d'élèves plus élevé pendant la lecture individuelle : dix élèves au minimum ont été désignés par l'enseignant durant chaque séance de lecture compréhension ; quant aux autres activités écrites, nous avons distingué que certains élèves n'avaient même pas besoin que leur enseignant leur lise la consigne. Rien qu'en observant les illustrations, ils répondaient aux questions notamment dans les activités : Complète les dialogues (BD *Jojo*, p : 34) et Vrai ou faux ? (BD *Jojo*, p : 34) du premier jour, Quel âge ont-elles ? (BD *Jojo*, p : 40) du deuxième jour et Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ? (BD *Jojo*, p : 53) du troisième jour.

Tout comme le groupe expérimental précédent, notre présence a influé ce deuxième groupe, l'enseignant nous a déclaré qu'ils n'avaient pas l'habitude de recevoir des personnes étrangères durant leurs cours ordinaires. Enfin, il convient de constater que le taux de compréhension dans les séances de lecture compréhension dans ce groupe augmentait d'un jour à l'autre : 50% le premier jour, 60% le deuxième jour et 75% le troisième jour, c'est-à-dire qu'il y a une nette progression que nous pouvons expliquer par le fait que les élèves se sont familiarisés progressivement avec la bande dessinée *Jojo*, au fur et à mesure que les cours avancent.

II.3. Troisième groupe

Nous avons aussi assisté à des cours pendant trois jours avec ce groupe : le 15 avril, le 08 mai et le 13 mai 2012. Durant ces trois jours, l'enseignant débutait ordinairement la journée par une séance de lecture compréhension (40 minutes) ; ensuite, en fonction du texte proposé, chaque séance a été suivie de deux ou trois activités de compréhension se rapportant respectivement aux thèmes introduits par les textes. En somme, le volume horaire global couvert avec ce groupe était de 03 heures et 55 minutes.

II.3.1. Premier jour (3^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 10 questions (fiche d'observation page 299). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	/	01	50%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	00	00	
- Question n° 9.	01	/	
- Question n° 10.	01	/	

Tableau 17 : Lecture compréhension (Bonne journée !).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons noté des contraintes dans les questions 1, 3, 4 et 6 :

- 1- Observez ; Magali va à l'école, sur son chemin elle a rencontré qui ? Magali va à l'école ...
- 3- Maintenant Magali et Nicolas vont ensemble à l'école, sur leur chemin ils ont rencontré qui ? Nicolas va à l'école...
- 4- Et qu'est-ce qu'ils ont rencontré encore ? Jojo / Jojo arrive...
- 6- Jojo est arrivé en retard, que lui dit Nicolas ? Regarde là-bas... C'est Jojo...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 8^{ème} question :

- 8- Où sont-ils donc ?

Tandis qu'ils ont donné des réponses correctes aux questions 2, 5, 7, 9 et 10.

- 2- Que dit Magali à Nicolas ? Bonjour, Nicolas !... Il s'agit d'un échange entre Magali et Nicolas dans la vignette relative à cette question. En ce qui concerne la compréhension, la structure de la bande dessinée semble être considérée comme élément positif, car la présence des bulles au-dessus des personnages a joué un rôle facilitateur. Etant donné que la question porte sur les propos d'un personnage (Magali), les élèves auront une image concrète du personnage qui parle, c'est-à-dire que l'information demandée est facilement repérable du moment que les propos de Magali sont contenus dans la bulle se trouvant au-dessus de l'image réelle qui représente Magali. Cette caractéristique, comme nous pouvons le constater, est propre aux bandes dessinées.
- 5- Que dit Jojo derrière les amis ? Salut les amis !... Il s'agit de la même remarque faite dans la question 2, sauf que dans cette situation, la bulle contenant la réponse se trouve au-dessus de la tête de Nicols au lieu de Jojo, et pourtant l'élève a bien compris que les propos appartiennent à Jojo et non pas à Nicolas (cf. structure particulière des bandes dessinées, l'appendice qui relie les bulles et permet d'identifier les personnages, pages, 69 et 70).
- 7- Observez la première image de la deuxième page ; est-ce que les élèves sont en classe ? Non / Non, les élèves sont dans la cour... Dans cette vignette, le dessin semble un facteur primordial à la compréhension. En effet, il n'existe dans tout le texte aucune phrase pouvant renvoyer à la réponse attendue ; toutefois, il y avait un élève qui a donnée la bonne réponse (Non), et un second qui a aussi donné une bonne réponse, mais qui a ajouté une précision qui relève d'une très bonne

compréhension (Non, les élèves sont dans la cour). Nous pensons qu'il peut s'agir d'une sorte d'anticipation chez le second élève, car dans toutes les images des vignettes suivantes, les élèves sont représentés en classe, et là aussi, il faut tenir en compte le rôle des images dans les bandes dessinées.

- 9- Madame a fait l'appel, citez les noms des élèves qu'elle a appelés ? Nicolas, Chloé, Magali, ... L'information demandée dans cette situation est aussi présente sous deux formes (texte/image), c'est-à-dire que l'élève peut fournir la réponse en lisant le texte produit par la maîtresse que contenait la bulle se trouvant au-dessus de chaque personnage appelé, comme il peut aussi fournir cette réponse rien qu'en observant les images de ces personnages ; autrement dit, la présence de l'information sous deux formes ici, offrait plus de chances quant à la réponse attendue (cf. Figure 116, théorie cognitive de l'apprentissage multimédia adapté de Mayer 2001, pages 239 et 240).
- 10- Jojo est-il vraiment absent ? Jojo est présent / Non / Non, Jojo présent... De même, les réponses fournies dans cette situation relèvent d'une très bonne compréhension. Elles sont essentiellement basées sur l'image et non pas sur le texte, car dans ce dernier l'on peut lire *absent* ; les élèves se sont donc appuyés sur l'image qui indiquait réellement Jojo présent, contrairement au texte qui suggérait l'inverse.

Pour ce qui est des trois activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 30 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	13	17	43,33%

Tableau 18 : Activité de compréhension (Réponds à l'appel).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	17	13	56,66%

Tableau 19 : Activité de compréhension (Ecris les phrases dans les bulles.).

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Echantillon 38 : Réponse fausse.

4 Écris les phrases dans les bulles.

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Echantillon 39 : Réponse fausse.

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Echantillon 40 : Réponse juste.

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Echantillon 41 : Réponse juste.

L'enseignant a débuté l'activité par une lecture des phrases se trouvant en bas des images par les élèves, ceci semble être positif à la compréhension car plus de la moitié de ces élèves est parvenue à reconstruire correctement les dialogues en remplissant les bulles vides en-dessus des personnages (cf. Pierre Fresnault-Deruelle 1972, complémentarité dessin/écriture, page 221).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	21	09	70%

Tableau 20 : Activité de compréhension (Complète les dialogues).

2

5    Complète les dialogues. Découpe et colle p.79. Écoute



14 quatorze

Echantillon 42 : Réponse juste.

2

5    Complète les dialogues. Découpe et colle p.79. Écoute



Bonjour, Monsieur. Je m'appelle Luc.

Salut Marie, comment ça va ? Bonsoir, Madame.

Ça va bien, merci ! Au revoir !

Nicolas ? Comment t'appelles tu ?

Bonjour, Madame ! Au revoir !

Bonsoir, Monsieur ! Absent !

14 quatorze

Echantillon 43 : Réponse fausse.

Dans cette activité, le principe est presque le même que celui dans l'activité précédente (remplir les bulles vides pour reconstruire les échanges entre les personnages), la seule différence concerne les phrases. En effet, dans l'activité précédente on demandait aux élèves de reconstruire les dialogues en recopiant les phrases écrites en bas, tandis que dans la présente activité, on leur demandait seulement de coller les étiquettes contenant les dialogues dans les bulles, mais remarquant que dans toutes les situations, la lecture des phrases s'impose comme facteur indispensable à la compréhension.

II.3.2. Deuxième jour (3^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 09 questions (fiche d'observation page 306). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	00	00	55,55%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	01	/	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	/	01	
- Question n° 9.	01	/	

Tableau 21 : Lecture compréhension (Devoir de français).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une difficulté dans les questions 3, 6 et 8 :

- 3- Qu'est-ce qu'il a trouvé donc ? Jojo cherche / Jojo cherche le cartable ...

- 6- Pendant que Jojo continue de chercher, les élèves que font-ils ? Magali et Nicolas / Les élèves dans la classe...
- 8- Jojo a trouvé enfin son cahier de français, mais que dit la maîtresse en ce moment ? Voilà le cahier de français...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 1^{ère} question :

- 1- Pour faire le devoir, madame demande aux élèves de sortir les cahiers de français des cartables, que fait Jojo ?

Tandis les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux questions 2, 4, 5, 7 et 9.

- 2- Est-ce que Jojo a trouvé son cahier de français ? Non ... Il faut remarquer que cette question ne portait pas sur tout le texte, car l'enseignant orientait la recherche de l'information en montrant seulement la première planche (1^{ère} page). Les élèves donc, avaient à leur disposition deux éléments pouvant les aider à trouver la bonne réponse, le texte et l'image.

Dans toutes les phrases que Jojo a produites, nous ne pouvons trouver une seule qui indiquait que ce dernier avait trouvé son cahier de français, Jojo citait par contre d'autres affaires (livre, crayon, feutre, gomme, taille-crayon et colle). De même, toutes les images relatives à Jojo sur la planche ne montraient pas le cahier de français qu'il était en train de chercher ; ce qui nous permet de réitérer la même remarque que nous avons faite plus haut, concernant la double présence de l'information dans les bandes dessinées qui peut offrir un avantage à la compréhension.

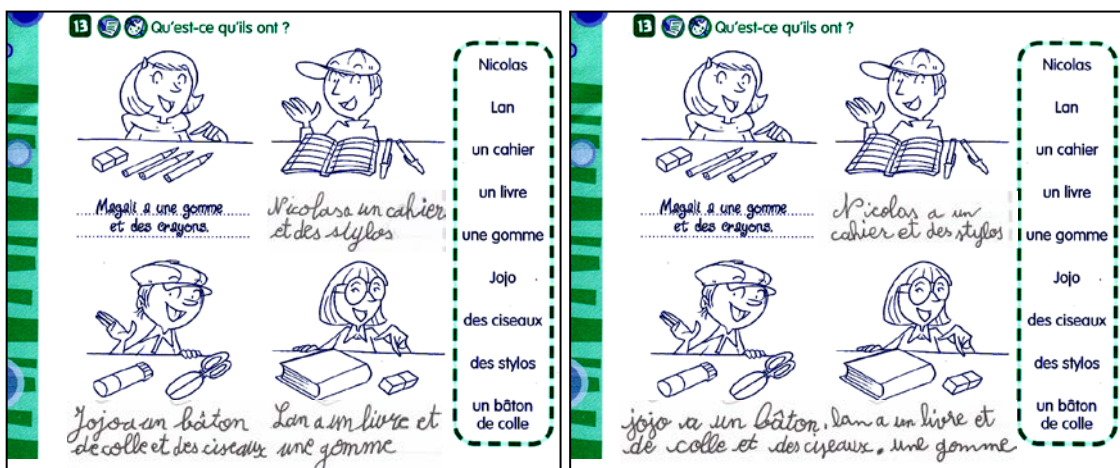
- 4- Observez les 3 images en bas ; Jojo continue de chercher, qu'est-ce qu'il a sorti de son cartable ? La gomme, les feutres, un taille-crayon, la colle... Dans cette situation aussi, la réponse fournie relève de la même spécificité mentionnée dans le paragraphe précédent.
- 5- Regardez dans la 2^{ème} page ; Jojo cherche toujours, qu'est-ce qu'il a sorti encore de son cartable ? Des ciseaux, le stylo...

- 7- Observez maintenant l'image au milieu, que tient Jojo dans sa main ? Le cahier de français / Jojo a trouvé le cahier de français...
- 9- Est-ce que Jojo a fait son devoir ? Non / Non, Jojo n'a pas fait le devoir... La réponse à cette question relève d'une bonne compréhension et semble s'appuyer le plus sur l'image, car la vignette au milieu représentait tous les élèves en train de faire leur devoir sauf Jojo, tout comme l'état d'étonnement dans lequel Jojo a été dessiné et ses camarades qui riaient de lui dans l'avant-dernière vignette.

A propos de l'activité de compréhension faite après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 30 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

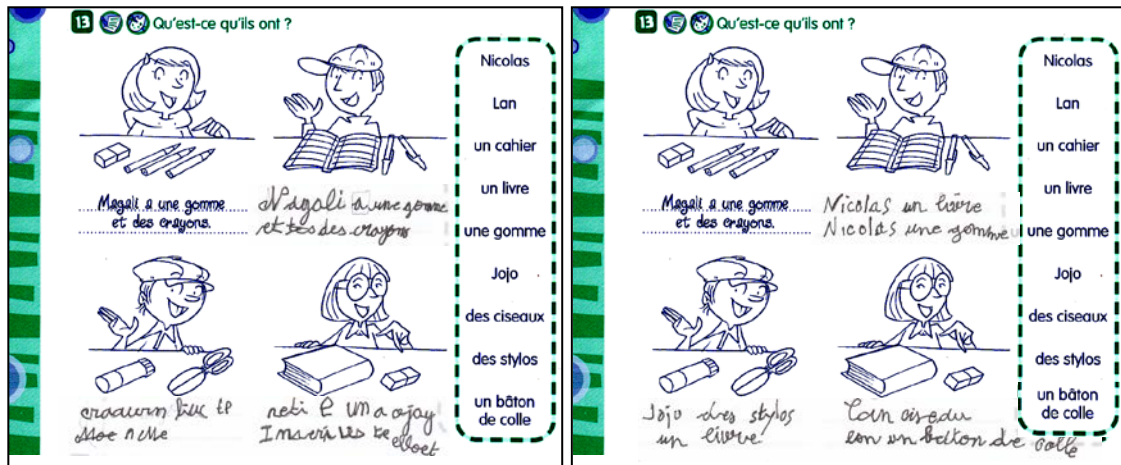
Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	18	12	60%

Tableau 22 : Activité de compréhension (Qu'est-ce qu'ils ont ?).



Echantillon 44 : Réponse juste.

Echantillon 45 : Réponse juste.



Echantillon 46 : Réponse fausse.

Echantillon 47 : Réponse fausse.

Cette activité se base sur deux facultés essentielles à la compréhension, la reconnaissance visuelle des personnages et des objets représentés par des dessins, ainsi que la lecture des mots se trouvant dans la bande à droite. En effet, une bonne combinaison entre ces deux facultés permet à l'élève de construire le lien entre texte/image ou image/texte (cf. Figure 116, théorie cognitive de l'apprentissage multimédia adapté de Mayer 2001, pages 239 et 240).

Mais il ne faut pas négliger le rôle de la systématisation, car la réutilisation des structures linguistiques telles que le verbe avoir (a) et la conjonction de coordination (et) ne relève pas des deux facultés citées plus haut ; c'est pourquoi, nous pouvons imaginer que le modèle que l'enseignant avait mis en place au début de l'activité (Magali a une gomme et un crayon), a beaucoup aidé les élèves dans le réemploi des structures, l'enseignant avait même insisté sur les structures linguistiques à ajouter (Attention ! Vous devez ajouter le verbe "a" et la conjonction "et", page 309).

II.3.3. Troisième jour (3^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 08 questions (fiche d'observation page 310). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	75%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	01	/	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	01	/	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	01	/	

Tableau 23 : Lecture compréhension (Devoir de français).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons remarqué une difficulté dans la 1^{ère} et la 2^{ème} question :

- 1- Dans la foire il y a beaucoup de monde, il y a aussi plusieurs jeux pour les enfants ; Nicolas propose d'y aller aux montagnes russes (indiquer les montagnes russes sur l'image), que lui répond Magali ? Que de monde...
- 2- Quel est le jeu que les enfants ont choisi ? Les montagnes / Le jeu des montagnes russes...

Tandis que les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux questions 3, 4, 5, 6, 7 et 8.

- 3- A quoi ressemblent les auto-tamponneuses ? Les autos-tamponneuses comme des voitures / des voitures... Nous reprenons pour cette situation la même remarque que nous avons faite plus haut concernant les représentations mémorisées dans la base lexicale des élèves, car le mot *voiture*, qui renvoie à l'information demandée, ne figure pas dans le texte.
- 4- Observez le monsieur en chemise bleue et en cravate jaune sur la 2^{ème} page, qu'est-ce qu'il a dans sa main gauche ? La barbe à papa... La bande dessinée – comme nous l'avons abordé dans la partie théorique – dispose d'une aptitude très

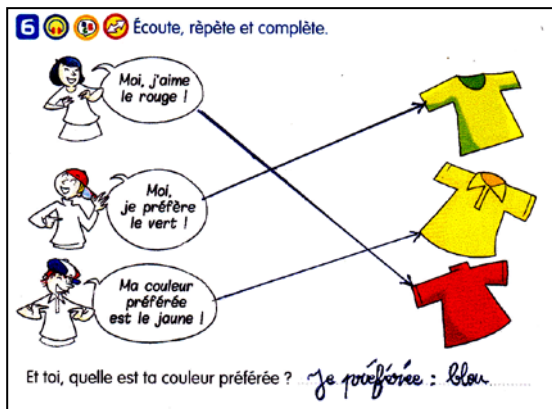
utile à la compréhension, c'est celle de présenter l'information sous un double codage, code écrit et code illustré. Pourvu que le rapport entre les deux codes soit logique et harmonieux, cette aptitude rend la compréhension plus consolidée chez les élèves.

- 5- Quelles est la couleur du ballon acheté par Magali ? Blanc / Una ballon blanc / Magali a acheté un ballon blanc...
- 6- Et Nicolas, quelle est la couleur de son ballon ? Nicolas a acheté un ballon noir...
- 7- Observez maintenant Jojo, combien de ballons a-t-il acheté ? Sept / Jojo acheté sept...
- 8- De quelles couleurs sont ces ballons ? Rouge, orange, jaune, vert, bleu ciel, indigo et violet... L'information demandée dans la 7^{ème} question se base essentiellement sur l'illustration car l'élève doit compter les ballons dessinés, tandis que dans la 8^{ème} question, c'est carrément l'inverse, étant donné que la réponse souhaitée n'est repérable que si l'élève effectuerait une lecture. Malgré la contrainte qui résulte de l'alternance entre l'information contenue seulement dans le code illustré, et aussi celle contenue seulement dans le code écrit dans ces deux situations, les élèves sont facilement parvenus à trouver l'information dans le code qui convient.

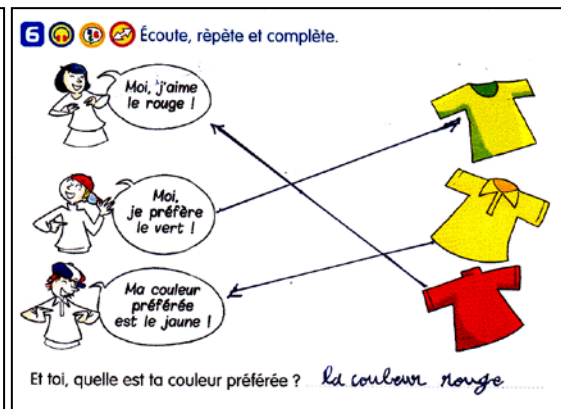
A propos de l'activité de compréhension faite après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 30 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	22	08	73,33%

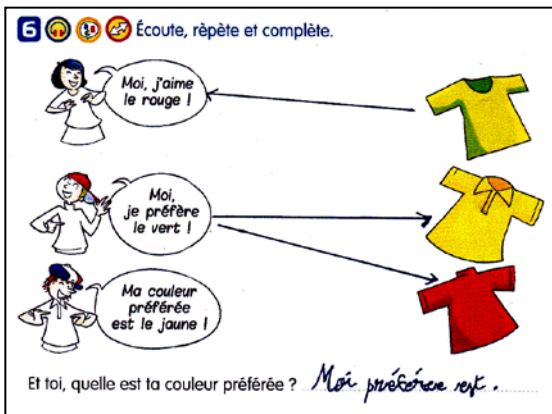
Tableau 24 : Activité de compréhension (Lisez, reliez et complétez).



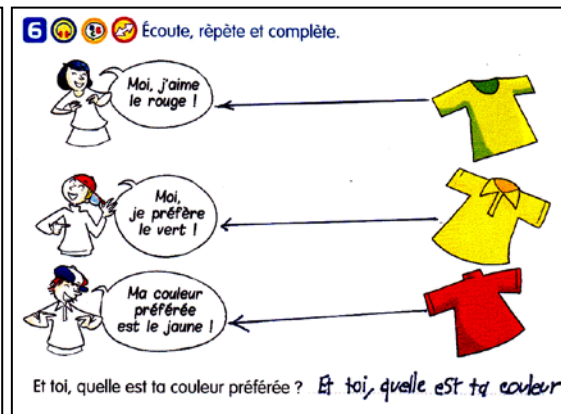
Echantillon 48 : Réponse juste.



Echantillon 49 : Réponse juste.



Echantillon 50 : Réponse fausse.



Echantillon 51 : Réponse fausse.

Sur les 30 élèves, il y avait 22 qui ont répondu à la consigne en reliant correctement les personnages et leurs textes aux images. Il faut noter que la compréhension dans cette activité se basait sur deux facteurs complémentaires ; la lecture-compréhension du texte produit par chaque personnage, et la lecture-compréhension des images se trouvant à côté. Dans les trois phrases en effet, l'élève doit inférer qu'il s'agit bien d'une couleur préférée par le personnage, et que cette couleur est représentée par un mot dans le texte. Dans la lecture des images se trouvant en face de chaque personnage également, l'élève doit reconnaître la couleur désignée dans chaque dessin. Pour pouvoir relier convenablement, l'élève combine entre la reconnaissance de la couleur contenue dans le texte et celle représentée par l'image. L'activité s'achève par un réemploi libre d'une structure (*moi, j'aime/préfère ...*).

Le taux de compréhension des séances de lecture compréhension et des activités relatives durant les trois jours de cette troisième expérimentation est aussi au-dessus de la moyenne : 50% en lecture compréhension, 43,33%, 56,66% et 70% dans les trois activités de compréhension pour le premier jour ; 55,55% en lecture compréhension et 60% dans l'activité de compréhension pour le deuxième jour ; et pour le troisième jour, 75% en lecture compréhension et 73,33% dans l'activité de compréhension ; soit un pourcentage général de 60,48%. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignant.

Nous remarquons que les résultats de cette troisième expérimentation se rapprochent des résultats obtenus dans l'expérimentation précédente (résultats du 2^{ème} groupe expérimental). En ce qui concerne les questions de compréhension posées par l'enseignant, nous n'avons pas non plus dénoté la présence des reformulations ou même des répétitions, néanmoins, la majorité des élèves donnait des réponses correctes.

D'une manière générale, nous pouvons conserver les mêmes remarques faites avec le groupe expérimental précédent concernant l'attrait des illustrations et des couleurs, la participation des élèves au cours de la lecture individuelle ou dialoguée, le volume horaire et notre présence dans les cours durant les trois jours ; seulement, il nous semble important de reprendre le même constat obtenu avec le 2^{ème} groupe expérimental à propos du taux de compréhension progressif : 50%, 55,55% et 75% uniquement pour la séance de lecture compréhension et 54,99%, 60% et 73,33% pour les activités de compréhension.

En terminant les expérimentations, un important constat semble fortement s'imposer, entre autres la comparaison des données théoriques avec celles obtenues de ces trois expérimentations. Avant d'aller vers la vérification, il faut d'abord souligner quelques contraintes ayant accompagnées le déroulement des expérimentations.

Il est vrai qu'avec le groupe témoin, les résultats relatifs à la compréhension n'étaient pas positifs dans leur totalité, c'est-à-dire que durant toutes les séances menées dans les trois jours, les taux de compréhension étaient au-dessous de la moyenne. Mais, autres que les facteurs que nous avons avancés pour expliquer les données du premier groupe expérimental (groupe témoin), nous pensons qu'un autre facteur, plus général et plus important, semble justifier ces données, il s'agit du manuel de lecture en question, c'est-à-dire de la méthodologie employée.

En effet, nous constatons que le livre de la 4^{ème} année marque une rupture flagrante avec celui de l'année précédente (livre de la 3^{ème} année), cette rupture est déjà confirmée par les enseignants, rappelons-nous les propos des enseignants que nous avons consultés au début du premier chapitre de cette partie. Nous pensons que ceci est parmi l'une des conséquences de la réforme du système éducatif algérien, ayant d'abord introduit en 2002 l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire, puis revenu deux ans après vers l'enseignement du français à partir de la troisième année.

Ce changement ayant causé la disparition d'une année dans le cycle primaire n'a pas tenu en compte une nouvelle conception des manuels dans ce cycle ; autrement dit, le manuel de la 4^{ème} année par exemple était conçu pour des élèves qui devraient, préalablement, faire deux ans de français, mais pratiquement parlant, seul le manuel de la troisième année qui a été remanié, celui de la deuxième année (la méthode *Dédine*) étant très vite disparu avec l'année qu'on a supprimée, alors que celui de la 4^{ème} année est resté le même.

Si nous revenons aux données du groupe témoin, nous pouvons sans grande peine affirmer que c'est la méthodologie utilisée qui est à l'origine de ces résultats. Par méthodologie nous désignons le manuel scolaire de la quatrième année primaire, un manuel qui n'est pas bien conçu pour enseigner le FLE à des élèves en 2^{ème} année d'apprentissage du français, ou encore faut-il s'interroger sur les méthodes à mettre

en place pour enseigner le FLE car la présente étude n'avait pas pour objet d'examiner cette particularité.

D'autres contraintes surgissent de la comparaison entre les données du groupe témoin et celles des groupes de la méthode *Jojo*, il s'agit de type des questions posées dans les deux situations. En effet, il paraît très juste de dire que nous ne disposons d'aucun paramètre d'objectivité nous permettant de comparer les questions posées dans le manuel et celles posées dans la méthode *Jojo* pour les mettre en pied d'égalité. Les questions dans le manuel – qui sont le plus souvent difficiles et ne sont pas à la portée des élèves – ne sont pas des questions conçues pour une méthode de FLE comme nous l'avons souligné plus haut, par contre, celles posées dans la méthode *Jojo* sont bien conçues pour faire fonctionner une méthode destinée pour enseigner le FLE, c'est-à-dire une méthode de type communicatif.

Dans la méthode *Jojo*, l'utilisation des dessins, des couleurs, des dialogues simples et surtout le maniement des accessoires relevant du ludique qui ont accompagné cette méthode (couper, coller, colorier, dessiner, jouer, etc.) sont les principaux paramètres qui font bien fonctionner cette méthode de FLE, sans parler du lexique et du niveau de la langue en général qui sont soigneusement appropriés au niveau des élèves et à leur âge, ainsi que des thèmes des unités enseignées qui appartiennent dans leur majorité au monde enfantin, monde plein de jeux et de découvertes.

Cependant – et sans se laisser porter simplement par les résultats des expérimentations, surtout avec les groupes de la méthode *Jojo* – il faut remarquer que les critères que nous avons cités dans le paragraphe précédent ne sont pas forcément et uniquement des critères qui appartiennent à la bande dessinée *Jojo*. Plusieurs méthodes de FLE en effet sont dotées de ces caractéristiques, plusieurs méthodes de FLE auraient, peut-être, des résultats meilleurs que ceux obtenus avec la méthode *Jojo* avec les mêmes élèves.

Nous pouvons citer parmi ces méthodes, des méthodes célèbres comme *Alex et Zoé* de Colette Samson et Marc Oddou (CLE International : 2010) et *Grenadine* de Clelia Paccagnino, Marie-laure Poletti et Chappey Elisa (Hachette FLE 2003). Ces méthodes, qui ne sont pas des bandes dessinées, ont été validées dans beaucoup de situations d'enseignement-apprentissage de FLE, ce qui ramène à dire que les résultats obtenus avec *Jojo* – témoignant une certaine prise en charge de la compréhension – ont un effet positif sur la compréhension propre aux bandes dessinées, mais si un tel effet a été constaté, c'est parce qu'il s'agit aussi d'une méthode de FLE.

Conclusion

Nous avons consacré cette partie à la mise en pratique de la bande dessinée dans une classe de 4^{ème} année primaire afin de mesurer la compétence de compréhension de l'écrit dans deux situations différentes, lecture des textes ordinaires et lecture des bandes dessinées. Trois groupes-classes ont fait l'objet de cette pratique dont un représentait le groupe témoin, les deux autres groupes ont subi la bande dessinée *Jojo*.

Avant de débiter les expérimentations, nous avons décrit d'une manière générale la disposition des enseignements en cycles en Algérie, les finalités de l'enseignement du français au primaire et les objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année où il était question d'aborder les profils d'entrée et de sortie pour ce niveau. Ensuite, nous avons parlé du déroulement de l'expérimentation proprement dite.

Nous avons assisté à des séances avec les trois groupes expérimentaux, soit un volume horaire général de onze heures et 45 minutes. Nous avons réalisé au cours des séances des fiches d'observation de chaque activité. Ces fiches d'observation nous ont permis de mieux décrire ces séances dans le premier chapitre, puis, dans le second chapitre, nous avons essayé d'analyser et d'interpréter les résultats des fiches d'observation en fonction des données théoriques évoquées dans la première et la seconde partie.

En effet, nous avons constaté que ces résultats répondaient en quelque sorte à nos attentes vis-à-vis de l'hypothèse que nous avons formulée au départ. C'est-à-dire que la bande dessinée a permis de mieux développer la compétence de compréhension de l'écrit chez des élèves de 4^{ème} année primaire ; nous avons aussi constaté que ce développement était en progression au fur et à mesure que les élèves se familiarisaient avec la bande dessinée.

Troisième partie

Mise en place de la bande dessinée Jojo avec
des élèves de 4^{ème} année primaire

Introduction

« La bande dessinée sera la culture de l'an 3794. Vous avez donc 1827 années d'avance et c'est très bien ainsi. »

*Salvador Dali, **Phénix**, 1967.*

Cette troisième partie souhaite vérifier les hypothèses que nous avons posées au départ. Nous avons montré que sur le plan théorique – comme nous l'avons vu au cours de la première et la deuxième partie – la bande dessinée dispose de plusieurs facteurs favorisant sa mise en place dans un contexte pédagogique et plus particulièrement, dans l'enseignement-apprentissage de la lecture compréhension. Mais, pour ainsi dire, l'affirmation d'un tel postulat théorique implique nécessairement sa mise en place pratique à travers l'expérimentation.

A titre de rappel, le rôle de l'image et sa relation avec le texte, l'action de l'histoire et son rythme, la présence des textes moins condensés, etc. sont parmi les facteurs qui permettent à la bande dessinée de bénéficier d'un certain avantage par rapport aux textes ordinaires.

En plus de sa relation avec le texte, l'image dans la bande dessinée est, en premier lieu, plus ludique et moins scolaire que les textes littéraires à titre d'exemple. Aussi, certains élèves deviennent plus motivés pour réaliser des tâches quand il s'agit de la bande dessinée. A la différence des textes ordinaires, nous retrouvons en deuxième lieu une action et un rythme plus rapides dans les bandes dessinées, ce qui permet à un élève par exemple de lire une histoire riche en péripéties en peu de temps. En troisième lieu, et dans une optique de différenciation pédagogique, la faible proportion de textes peut rassurer les lecteurs en difficulté et leur accorde la possibilité de débiter dans une culture littéraire.

Au cours de cette troisième partie donc, et à côté de l'expérimentation menée, nous essayerons de mettre en évidence, les directives et les modalités proposées par le programme officiel concernant la deuxième année de l'apprentissage du FLE à l'école primaire, entre autres, la progression de la 4^{ème} année primaire, les profils d'entrée et de sortie, la démarche pédagogique préconisée, le cheminement d'apprentissage, les phases d'évaluation assignées, etc. et ce, afin de mesurer réellement ces données théoriques avec l'actualité du terrain et de laisser le soin par la suite (dans l'expérimentation) aux lecteurs de découvrir s'il existe effectivement une rupture entre les données théoriques et la démarche pratique.

Premier chapitre
Recueil méthodologique et déroulement
de l'expérimentation

CHAPITRE I

RECUEIL METHODOLOGIQUE ET DEROULEMENT DE L'EXPERIMENTATION

I.1. Disposition des enseignements en cycles

Tous les enseignements en Algérie s'articulent d'une manière brièvement schématique sur deux pôles ou ministères ; le Ministère de l'Education Nationale (M.E.N) et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (M.E.S.R.S). C'est, en effet, l'examen du baccalauréat qui tranche entre les deux phases ou, d'une autre manière, qui assure le passage des apprenants du premier au deuxième pôle.

Le premier pôle comprend respectivement douze années d'enseignement réparties sur trois cycles ; le premier cycle appelé le cycle primaire concerne l'enseignement de base. Jusqu'à l'année 2002, ce cycle contenait six ans d'enseignement dont le français apparaît dès la troisième année primaire, c'est-à-dire que l'élève recevait quatre années d'enseignement de français dans ce cycle.

Mais, depuis cette année (2002) – date qui renvoie à la réforme du système éducatif en Algérie prônée par Xavier Roegiers – une nette diminution dans le nombre d'années d'enseignement se révèle dans ce cycle ; officiellement parlant, il s'agit uniquement de cinq années d'enseignement primaire, car l'année qu'on a glissée récemment au début de l'enseignement et qu'on a appelée une année préparatoire³⁵⁶, n'est pas en vérité une année officielle, c'est-à-dire que le passage de cette année préparatoire à la première année se fait sans examens ou sans évaluation certificative.

L'enseignement du français se retrouve, par voie de conséquence, tributaire de cette réforme. Au départ, on a voulu conserver le même nombre d'années

³⁵⁶ Par rapport à l'âge officiel de scolarisation qui est de six ans, dans l'année préparatoire l'élève débute l'enseignement à l'âge de cinq ans.

d'enseignement du français dans ce cycle (quatre ans), on a décidé donc de décaler l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire, mais ça n'a duré que deux petites années ; en 2004, l'enseignement du français a été de nouveau remanié et ne dure actuellement que trois ans.

Sans vouloir mettre en cause les effets de cette réforme sur le terrain du moins pour l'enseignement du français, car ceci relève du domaine de la spécialisation et de l'expertise, nous pensons, comme grand nombre d'enseignants, que la disparition de cette année a créé un déséquilibre intense quant à la progression annuelle de l'enseignement du français en général au primaire.

La preuve en est que les manuels qui ont été conçus pour le français depuis 2002 avec l'idée de conserver quatre ans d'enseignement de français sont presque les mêmes que l'on retrouve depuis 2004 avec l'exclusion d'une année d'enseignement (la première année) ; la seule modification des manuels a touché celui de la première année (troisième année primaire), ce qui a engendré, selon les dires de plusieurs enseignants, un remarquable décalage entre la première et la deuxième année d'enseignement du français, c'est-à-dire entre la troisième et la quatrième année primaire. « *Au niveau de la lecture, on passe directement de la lettre et du déchiffrage initial du mot dans la phrase préfabriquée en première année à la lecture des textes très longs d'auteurs en deuxième année [...]* » selon les propos de certains enseignants.

Le deuxième cycle est appelé le cycle moyen. Il renferme quatre années d'enseignement au lieu de trois avant la réforme de 2002. Ce cycle s'achève par un examen de BEF qui fait la synthèse de neuf années d'enseignement, soit sept ans d'enseignement de français pour passer au troisième cycle appelé le cycle secondaire (lycée) qui comprend lui aussi trois années d'enseignement dont la troisième s'achève par l'examen final du baccalauréat.

I.2. Finalités de l'enseignement du français au primaire

Comme toute langue étrangère, l'enseignement du français au primaire se structure en Algérie par des finalités d'ordre général.

« L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif. Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrire pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde »³⁵⁷.

Nous pouvons clairement remarquer que ces finalités, telles qu'elles sont déclarées par le programme officiel de la 4^{ème} année primaire, renvoient fondamentalement aux quatre compétences que nous avons présentées dans le premier chapitre de la deuxième partie.

I.2.1. Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année primaire

D'après le programme officiel de la 4^{ème} année primaire, les objectifs de l'enseignement du français tiennent leur effet de la continuité avec ceux de l'année précédente (3^{ème} année primaire), c'est-à-dire que ces objectifs forment le socle des apprentissages de base ou apprentissages premiers. Ces objectifs concernant des élèves âgés naturellement entre 9 et 10 ans se traduisent par deux types de profil : profil d'entrée et profil de sortie.

³⁵⁷ Programme de la 4^{ème} année primaire. (2005). p. 19. Alger : O.P.N.S.

I.2.1.1. Profil d'entrée

Remarquons tout d'abord que pour des élèves de 4^{ème} année primaire, le profil d'entrée constitue logiquement lui-même le profil de sortie de la troisième année primaire. Ce profil d'entrée vise à réaliser des points déclarés nettement par le programme en termes de capacités à acquérir (On attend de l'élève qu'il soit capable de...). Dans le programme de la 3^{ème} année primaire, nous constatons que les profils de sortie se répartissent sur les deux aspects de la langue, l'oral et l'écrit ; nous mettons évidemment l'accent sur le deuxième aspect (l'écrit) étant donné que nous nous intéressons à la compréhension de l'écrit.

« – maîtriser la correspondance phonie/graphie régulière, – identifier les éléments visibles d'un texte : titre, corps du texte, auteur et illustration, – prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte simple, – lire une courte consigne (coche, souligne, barre, ...), – lire à haute voix un texte court, reconnaître les quatre graphies en lecture (script, cursive, minuscule, majuscule), – lire et copier des phrases, – transcrire en cursive un énoncé en script, répondre à une consigne simple, – répondre à une question par une phrase simple à deux ou à trois constituants, – maîtriser la ponctuation forte : le point, le point d'interrogation, le point d'exclamation.»³⁵⁸.

I.2.1.2. Profil de sortie

Concernant toujours l'écrit, nous constatons une nette progression dans les capacités attendues des élèves ; à titre d'exemple, la maîtrise de la correspondance graphie/phonie régulière dans le profil d'entrée devient une identification de la

³⁵⁸ Programme de la 3^{ème} année primaire. (2004). p. 21. Alger : O.P.N.S.

correspondance graphie/phonie irrégulière en fin d'année, de même, l'identification des éléments du texte (titre, corps du texte, auteur et illustration) progresse vers les éléments para textuels, la réponse à une question par une phrase simple à deux ou à trois constituants devient une production des phrases courtes en utilisant la ponctuation appropriée dans le profil de sortie, etc.

« – identifier la correspondance phonie/graphie irrégulière, – maîtriser le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom d'auteur) – maîtriser l'image du texte : sous-titres paragraphe(s), – utiliser la majuscule à bon escient, – s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court, – lire dans des graphies différentes : script, cursive, capitale, – lire à voix haute avec une bonne diction, lire différents types de textes (comptines, récits, BD, ...) de manière expressive, – produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée, – produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou pour décrire.»³⁵⁹

I.3. Déroulement de l'expérimentation

Afin de préparer notre protocole expérimental, nous avons consulté plusieurs enseignants dans divers établissements primaires de la wilaya de M'Sila³⁶⁰, mais singulièrement, nous n'avons eu de réponses que de la part de trois enseignants de trois écoles différentes. Nous avons donc pris au hasard un des ces trois groupes comme un groupe expérimental témoin et décidé de mettre en place la bande dessinée *Jojo* avec les deux autres groupes.

³⁵⁹ Programme de la 4^{ème} année primaire. op-cit. p. 21.

³⁶⁰ Il faut préciser que sur le plan géographique, il nous a été impossible de couvrir tous les établissements primaires se trouvant dans les circonscriptions de la wilaya, nos demandes pour l'expérimentation se sont donc limitées uniquement pour la circonscription 25 (M'Sila centre).

L'expérimentation s'est déroulée du jeudi 12 avril 2012 au jeudi 17 mai de la même année, soit un mois et une semaine. Les séances assistées ont été programmées en fonction des emplois du temps des enseignants. En somme, nous avons assisté à 24 séances (onze heures et 45 minutes). Ces 24 séances sont ordonnées comme suit.

Six séances dans la première expérimentation avec un volume horaire global de trois heures et 45 minutes ; ces six séances ont été réparties sur trois jours : le 12 avril 2012, le 19 avril 2012 et le 26 avril 2012. Dans chacun de ces trois jours, nous avons assisté à deux séances (une heure et 15 minutes pour la journée) : la première séance est une activité de lecture compréhension (45 minutes) et la deuxième est une activité de compréhension (30 minutes) en rapport direct avec la première.

Dix séances dans la deuxième expérimentation avec un volume horaire global de quatre heures et 05 minutes ; ces dix séances ont été aussi réparties sur trois jours : le 17 avril 2012, le 03 mai 2012 et le 17 mai 2012. Nous avons assisté dans le premier jour à trois séances (une heure et 15 minutes pour le premier jour) : une activité de lecture compréhension (40 minutes) et deux activités de compréhension en rapport direct avec la première (20 minutes pour la première et 15 minutes pour la deuxième). Dans le deuxième jour nous avons assisté à quatre séances (une heure et 30 minutes pour le deuxième jour) : toujours une activité de lecture compréhension (40 minutes) et trois activités de compréhension en rapport aussi avec la première activité (20 minutes pour la première activité, 15 minutes pour la deuxième et 15 minutes pour la troisième). Dans le troisième jour nous avons assisté à trois séances (une heure et 20 minutes pour le troisième jour) : une activité de lecture compréhension (40 minutes) et deux activités de compréhension en rapport avec la première (20 minutes pour la première et 20 minutes pour la deuxième).

Huit séances dans la troisième expérimentation avec un volume horaire global de trois heures et 55 minutes ; ces huit séances ont été de même réparties sur trois jours : le 15 avril 2012, le 08 mai 2012 et le 13 mai 2012. Nous avons assisté

dans le premier jour à quatre séances (une heure et 35 minutes pour le premier jour) : une activité de lecture compréhension (40 minutes) et trois activités de compréhension en rapport direct avec la première (15 minutes pour la première, 20 minutes pour la deuxième et 20 pour la troisième). Dans le deuxième jour nous avons assisté à deux séances (une heure et 10 minutes) : toujours une activité de lecture compréhension (40 minutes) et une activité de compréhension en rapport aussi avec la première activité (20 minutes). Dans le troisième jour nous avons assisté aussi à deux séances (une heure et 10 minutes) : une activité de lecture compréhension (40 minutes) et une activité de compréhension en rapport avec la première (30 minutes).

I.3.1. Première expérimentation

Le premier groupe de cette expérimentation était un groupe témoin. Pendant trois jours, nous avons assisté aux cours renfermant six activités qui concernaient la lecture compréhension. Notre rôle donc se limitait uniquement à observer le déroulement des séances pour mieux les décrire et pour réaliser les notes d'observation relatives. Les principaux thèmes abordés dans ces séances renvoyaient respectivement à la progression annuelle de l'enseignante, c'est-à-dire qu'il n'y avait préalablement aucun choix établi sauf pour le cas du dernier jour où l'enseignante est revenue sur un texte appartenant au premier projet (le conte) dans le but de varier le thème du projet ainsi que le type de texte (de la lecture d'une comptine dans le projet 3 à la lecture d'un conte dans le projet 1).

I.3.1.1. Accès à la classe (groupe 01)

La première expérimentation s'est déroulée dans une école primaire se trouvant au centre de la wilaya de M'Sila. Cette école ayant pour nom SASSI Lakhdar a ouvert ses portes en 1977, elle comprenait pour cette année 2012, 306 élèves scolarisés officiellement dont 159 filles et 147 garçons répartis en 12 classes, soit deux classes par année. Ces élèves sont encadrés par un groupe pédagogique composé de 14 enseignants parmi lesquels, deux seulement sont chargés d'enseigner le français. Les deux ont commencé l'enseignement dans cette école en 2005 et se

comptaient parmi les anciens dans l'école, ils sont titulaires d'une licence de français (nouvelle licence de 4 ans pour l'enseignant et une licence de 3 ans dans l'ancien système pour l'enseignante).

Aussi, les deux ont respectivement subi une formation pendant deux ans au sein de l'institut technologique de l'éducation (I.T.E) de la wilaya de M'Sila³⁶¹ et ont en commun les trois niveaux en charge, c'est-à-dire que chacun d'eux enseigne la troisième, la quatrième et la cinquième année, ce qui fait aussi que chacun assure un volume horaire de 15 heures par semaine, soit cinq heures hebdomadaires pour chaque niveau, ces cinq heures sont réparties sur trois jours (1 heure et 30 minutes + 1 heure et 30 minutes + 02 heures).

Le groupe en question est pris en charge par l'enseignante qui nous a déclaré avoir le même groupe l'année précédente. Il est composé de 27 élèves dont 16 filles et 11 garçons, de ces 27 élèves, nous avons souligné un seul garçon redoublant ; ce groupe occupe une salle autonome aérée, propre et bien décorée surtout en ce qui concerne le français, car la classe est partagée entre les deux enseignantes, l'enseignante de français et celle de l'arabe.

³⁶¹ A la fin de cette formation, l'enseignant obtient un diplôme de M.E.F : Maître d'Enseignement Fondamental.

I.3.1.2. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 1^{ier} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.P.	Date : 12 avril 2012.
Projet : 03.	Séquence : 01.
Domaine : Lecture compréhension.	Durée : 45 minutes.
Thème : Saison d'automne	Support : Livre page 114.
Objectif : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment la comptine et de répondre à des questions précises.	

Déroulement :**Eveil de l'intérêt :** Questions de rappel et d'observation.

- Rappeler-moi les titres de quelques comptines déjà vues.
- Observez l'image et dites ce que vous voyez.
- Dans l'année il y a combien de saisons ?

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Questions de compréhension

- 1- Quel est le genre du texte ?
- 2- Quels sont les mois cités dans cette comptine ?
- 3- Il y a combien de strophes dans cette comptine ?
- 4- Lisez la première strophe, la deuxième, la troisième, ...
- 5- Dans la phrase : Il ne dit rien. Il, renvoie à qui ?
- 6- Quels sont les mois d'automne cités dans le poème ?
- 7- Cherchez la rime dans la première strophe.
- 8- Quel est le rôle de la rime ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- L'automne.
- Rond.
- Champion.

Explication des mots difficiles :

- L'hiver.

Lecture finale par un bon élève.

Lire Raconter Dire Informer
Communiquer Exprimer

 **Je lis**

Quels sont les mois nommés dans la comptine ?

Saison d'automne

Septembre est rond
Comme un raisin
Voici les grains
Et leurs pépins.

Le mois d'**octobre**
A pour champions
Les champignons
Les potirons.

Novembre a froid
Il met des gants
Aux doigts du vent
Et des enfants.

Quant à **Décembre**
Il ne dit rien
Parce que l'hiver
Revient.

(anonyme)
Comptines du Monde



 **Je reconnais**

Le titre du texte :
L'auteur :
Le titre du recueil :

114

Texte : Saison d'automne³⁶².

³⁶² Koriche, H., Dadda, A. & Immamouine, M. (2011). *Mon livre de français. 4^{ème} année primaire*. p. 114. Alger : ONPS.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 12 avril 2012.

Projet : 03.

Séquence : 01.

Domaine : Activité de compréhension.

Durée : 30 minutes.

Thème : Saison d'automne

Support : Cahiers de classe.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre sur son cahier de classe par écrit à la question transcrite sur tableau.

Déroulement :

L'enseignante écrit sur le tableau :

- Combien y a-t-il de vers dans cette comptine ?

.....

- Réécris le troisième vers dans la première strophe.

.....

Faire lire les deux phrases par quelques élèves.

- Est-ce que vous avez compris ?

Application

- Distribution des cahiers de classe.

- Leur demander de recopier les deux questions et de répondre en s'aidant du texte lu.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

- Correction individuelle sur les cahiers de classe.

I.3.1.3. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 2^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.P.**Date :** 19 avril 2012.**Projet :** 03.**Séquence :** 02.**Domaine :** Lecture compréhension.**Durée :** 45 minutes.**Thème :** Visite au manège**Support :** Livre page 120.**Objectif :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte et de répondre à des questions précises.**Déroulement :****Eveil de l'intérêt :** Lecture des mots écrits sur le tableau :

Le manège, la permission, le ticket, la grande balançoire.

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Questions de compréhension

- 1- Quels sont les personnages du texte ?
- 2- Qui parle dans le texte ?
- 3- Qu'annonce la maîtresse ?
- 4- Quelles sont les deux questions de Samia ?
- 5- Avec qui Samia veut aller au manège ?
- 6- Relevez maintenant les deux réponses de la mère ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Payer.

Explication des mots difficiles :

- Manège.

- Balançoire.

Systématisation :

L'enseignante recopie la réplique de Samia sur le tableau et encadre la deuxième partie de la phrase.

- Est-ce que je peux aller au manège ?

L'enseignante leur demande de remplacer l'encadré par :

effacer le tableau

aller jouer

regarder la télévision

lire tout le texte

Lecture finale par un bon élève.


Lire Raconter Dire Informer
 Communiquer Exprimer

Oral Demander la permission


Écoute le texte : Où vont ces élèves ?


Visite au manège

La maîtresse annonce aux élèves la visite du manège. En rentrant à la maison, Samia demande la permission à sa mère.




- **Est-ce que je peux** aller au manège avec mes camarades de classe ?
- Oui, tu peux, dit sa mère,
- **Peux-tu me donner** 200 DA ?
- **Pour quoi faire ?**
- Pour payer le ticket de bus et jouer dans la grande balançoire.



 **J'écoute et je comprends**

- 1 Qui parle dans ce texte ?
- 2 Que demande Samia à sa mère ?
- 3 Est-ce que sa maman accepte ?
- 4 Relève les deux questions de Samia.
- 5 Pourquoi Samia veut-elle avoir 200 DA ?

 **Je construis**

- 1 Relève les questions de Samia :
 - Comment commence la première question ?
 - Comment commence la deuxième question ?
- 2 Aide-toi des questions de Samia et pose des questions avec les phrases suivantes.
Exemple : Est-ce que je peux regarder la télévision, s'il te plaît ?
Regarder la télévision - Changer de place - Sortir dans la cour
Écouter de la musique - Effacer le tableau - Fermer le livre

120

Texte : Visite au manège³⁶³.

³⁶³ *Ibid.* p. 120.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 19 avril 2012.

Projet : 03.

Séquence : 02.

Domaine : Activité de compréhension.

Durée : 30 minutes.

Thème : Visite au manège

Support : Cahiers de classe.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre sur son cahier de classe par écrit à la question transcrite sur tableau.

Déroulement :

L'enseignante écrit la question sur le tableau :

Construis une phrase en commençant par :

Est-ce que je peux ?

Faire lire la question par quelques élèves.

- Est-ce que vous avez compris ?
- Aidez-vous du livre de lecture, même page 120, deuxième activité.

Application

- Distribution des cahiers de classe.
- Leur demander de recopier la question et de répondre en s'aidant du livre.

Correction

- Correction collective sur le tableau.
- Correction individuelle sur les cahiers de classe.

I.3.1.4. Notes d'observation (1^{ère} expérimentation, 3^{ème} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.P.	Date : 26 avril 2012.
Projet : 01.	Séquence : 02.
Domaine : Lecture compréhension.	Durée : 45 minutes.
Thème : La voiture du fantôme	Support : Livre page 32.

Objectif : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le conte et de répondre à des questions précises.

Déroulement :**Eveil de l'intérêt :**

- Nous avons abordé le conte, c'est quoi un conte ?
- Est-ce le conte est une histoire vraie ?
- Rappelez-moi quelques intitulés des contes.

Lecture magistrale.

Lecture individuelle.

Questions de compréhension

- 1- Qui sont les personnages dans ce conte ?
- 2- Est-ce que c'est une histoire vraie ?
- 3- Le fantôme et la vieille dame sont-ils des amis ?
- 4- Pourquoi la vieille dame avait-elle des soucis ?
- 5- Où logeait ce fantôme, où il habite ?
- 6- Où se trouve le coffre ?
- 7- Que veut ce fantôme ?
- 8- Par quoi commence ce conte ?
- 9- Par quoi commence le 2^{ème} paragraphe ?
- 10- Par quoi commence le 3^{ème} paragraphe ?
- 11- Quelles sont les étapes d'un conte ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Longtemps, - Vieille, - Bonheur.

Systématisation :

Dans le conte, il y a trois étapes :

- Début : Il y a bien longtemps. Il était une fois. Un jour.
- Milieu : Un soir. Soudain. Un jour. Alors. Après.
- Fin : Depuis. Enfin. Finalement. Depuis ce jour.

Lecture finale par un bon élève.

Lire Raconter Dire Informer
Communiquer Exprimer

 **Je lis** 

La vieille dame a-t-elle acheté une voiture ?

La voiture du fantôme

Il y a bien longtemps, une vieille dame avait bien du souci à cause d'un fantôme qui logeait dans le coffre de sa chambre. **Tous les soirs**, le fantôme sort du coffre et demande à la vieille femme d'allumer la télévision pour qu'il regarde les courses de voitures.

Un soir, il dit à la vieille dame de lui acheter une auto pour faire de la course sur l'autoroute. **Le lendemain**, elle lui achète une voiture rouge. Quel bonheur pour le fantôme ! **Alors**, il se met à chanter très fort. La vieille femme se fâche et lui dit de se calmer.

Depuis, toutes les nuits, il se promène en auto sur l'autoroute.

D'après E.REBERG .ROSY
« L'auto fantôme »
Ed. Bayard Jeunesse



 **Je reconnais**

Le titre du texte :
L'auteur :
Le titre du livre :

32

Texte : La voiture du fantôme³⁶⁴.

³⁶⁴ *Ibid.* p. 32.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 26 avril 2012.

Projet : 01.

Séquence : 02.

Domaine : Activité de compréhension.

Durée : 30 minutes.

Thème : Visite au manège

Support : Cahiers de classe.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre sur son cahier de classe par écrit à la question transcrite sur tableau.

Déroulement :

L'enseignante écrit la question sur le tableau :

Recopie la bonne réponse

	un ballon blanc.
Le fantôme demande	une voiture rouge.
	un livre de conte.

.....

Faire lire la question par quelques élèves.

- Est-ce que vous avez compris ?
- On ferme les livres ; sur les cahiers de classe, on recopie la bonne réponse, attention ! C'est toute la phrase que vous devez écrire.

Application

- Distribution des cahiers de classe.
- Leur demander de recopier la bonne réponse.

Correction

- Correction collective sur le tableau.
- Correction individuelle sur les cahiers de classe.

Avec les groupes expérimentaux 2 et 3, il était question de remplacer le manuel de lecture ordinaire par la méthode *Jojo*. Ceci avait pour but – rappelons-le – la comparaison des données théoriques que nous avons abordées dans la première et la seconde partie avec les données des deux expérimentations, et afin de présenter cette méthode aux lecteurs, nous avons jugé utile d’essayer de la décrire dans les paragraphes ci-après.

I.3.2. La bande dessinée *Jojo*

La bande dessinée *Jojo* est une méthode de français langue étrangère. Cette méthode est née d’une dynamique contribution des auteurs à l’enseignement du français à l’école primaire et de leurs expériences directes sur le terrain. La bande dessinée *Jojo* est une méthode de la langue française pour l’Ecole primaire. Elle a été réalisée par des pédagogues en 2007 et éditée en Italie par Eli, Pierre Bordas et fils. Dans le guide pédagogique *Jojo*, nous pouvons lire à propos de cette méthodologie dans l’introduction

« Jojo est une méthode de Français Langue Étrangère qui naît de l’expérience directe et de la participation active des auteurs à l’enseignement du français à l’école primaire. Elle a été réalisée par des enseignants qui se sont trouvés confrontés à la situation d’enseignement ‘précoce’ de la langue étrangère et elle tient donc compte des difficultés que cela implique »³⁶⁵.

C’est-à-dire qu’elle prend en charge plusieurs obstacles qui se rattachent à l’enseignement de la langue étrangère.

³⁶⁵ Apicella, M.A & Challier, H. *Jojo. Extrait du Guide Pédagogique*. p. 5. Italie : Tecnostampa.

Remarquons, tout au long de cette méthode, que le personnage principal Jojo prend une progression commode et linéaire, il offre à l'enseignant à chaque moment des inspirations et des propositions pour une personnalisation plus variée de cette méthode afin qu'il puisse l'adapter en un instrument vivant.

I.3.2.1. Description de la méthode

Jojo est un ensemble pédagogique sur deux niveaux. Chaque niveau comprend un livre de l'élève, un cahier d'activités, un guide pédagogique pour l'enseignant, un CD audio et 64 cartes illustrées. Le choix de cette méthode nous semble répondre à plusieurs critères, entre autres : l'âge des élèves auxquels la méthode est destinée, la variété en illustrations et la richesse en couleurs, la présence de textes moins condensés ainsi que leur disposition en dialogues, ce qui offre aux élèves la possibilité de s'intégrer dans des situations de communication effectives, etc.

I.3.2.2. Le livre de l'élève

La bande dessinée *Jojo* est un instrument qui a été conçu pour servir à la fois de livre de cours et de cahier d'activités. Elle contient des pages actives³⁶⁶ qui suggèrent des activités d'écriture, de coloriage et de dessin ; ces pages offrent aux élèves la possibilité de prendre possession de leur outil de travail aussi bien dans le sens physique que dans le sens intellectuel du terme. Toutes les unités didactiques dans ce livre sont structurées en respectant le processus suivant : l'exploration d'abord, l'analyse après, et enfin la manipulation détaillée. En plus, les activités que contiennent les pages actives sont soigneusement différenciées afin d'éviter qu'une certaine reprise des structures linguistiques et du lexique ne soit trop monotone. « figure 129 ».

³⁶⁶ Il s'agit des pages contenant des activités écrites. Ces activités se rapportent toujours au texte qui les précède.

I.3.2.3. Détail d'une unité didactique

Nous constatons en premier lieu que chaque unité didactique est composée à partir d'une situation comique ; il s'agit, en effet, de deux pages de bandes dessinées qui exposent le thème de l'unité ainsi que les structures linguistiques les plus importantes et les principaux actes de parole. En deuxième lieu, nous retrouvons quatre pages scindées comme suit : des pages actives où une concrète intervention de l'élève est requise par les activités et les exercices, une activité de dramatisation ou de manipulation ou, le plus souvent, un jeu, des comptines ou une chanson et des poésies. « figures 130, 131, 132, 133, 134 et 135 ».

I.3.2.4. Le personnage de Jojo

Jojo est un jeune garçon. Il a presque le même âge que celui des élèves de 4^{ème} année primaire (neuf ans et demi). Déjà petit pour son âge, ce personnage principal ne possède ni des talents apparents ni des caractéristiques particulières : Certes, il n'est pas rusé, il n'est pas beau et il est plutôt maladroit. Mais sans le savoir, ce jeune garçon est magique (il parvient parfois à transformer la réalité). Tantôt brouillon, tantôt drôle, une sympathie naturelle en lui le fait beaucoup apprécier de ses amis. Toutes les personnes qu'il rencontre découvrent que ce jeune garçon est généreux, modeste, innocent et jamais agressif. Il est absolument positif et il réussit toujours à se sortir de ses mésaventures sans jamais se décourager.

0		
TABLE DES MATIÈRES		
Unité 0 - Tu parles déjà français!	p.3	Unité 7 - Le temps passe... bien vite ! p.44
Unité 1 - Salut, les amis!	p.5	Unité 8 - Un drôle de parapluie... p.50
Unité 2 - Bonne journée!	p.10	Unité 9 - La semaine... verte p.56
Unité 3 - Devoir de français	p.16	Unité 10 - Un ami à Paris... p.62
Unité 4 - À la fête foraine	p.22	Bilan et approfondissement 2 p.68
Unité 5 - Pas de pain... aujourd'hui !	p.28	Coin civilisation p.72
Bilan et approfondissement 1	p.34	Planche à découper p.79
Unité 6 - L'anniversaire de Nicolas	p.38	
 écoute	 observe	 découpe
 répète réponds parle	 associe relie	 dessine colorie
 indique	 chante	 écris complète coche
 joue	 compte remets dans l'ordre	 colle
<p>© 2007- ELI s.r.l. B. P. 6 - Recanati - Italie Tél. 0039 071 750701 - Télécopie 0039 071 977851</p> <p>Rédaction ELI: Letizia Pignini, M. Cristina Izzo Consultant linguistique: Dominique Guillemant Conception graphique: Studio Oplà Illustrations: Giovanni Giorgi Pierfranceschi Coloration digitale: Bluedit Références photographiques: ELI Photos Archives et Studio Maceratesi</p> <p>Toute reproduction de cet ouvrage, par quelque procédé que ce soit, photocopie, photographie ou autre, est formellement interdite - même pour un usage didactique ou personnel - sans l'autorisation de la maison d'édition ELI.</p>		
<p>L'éditeur reste à la disposition des ayants droit pour les éventuelles omissions ou inexactitudes indépendantes de sa volonté.</p> <p>Imprimé en Italie par Tecnostampa s.r.l. - 07.83.113.0</p> <p>978-88-536-1140-6 Jojo - Livre de l'élève 1 978-88-536-1142-0 Jojo - Cahier d'activités + Portfolio 1 978-88-536-1144-4 Jojo - Guide pédagogique 1 + Audio CD 978-88-536-1146-8 Jojo - Cartes illustrées 1</p> <p>978-88-536-1141-3 Jojo - Livre de l'élève 2 978-88-536-1143-7 Jojo - Cahier d'activités + Portfolio 2 978-88-536-1145-1 Jojo - Guide pédagogique 2 + Audio CD 978-88-536-1147-5 Jojo - Cartes illustrées 2</p>		
2	deux	

Figure 129. Table des matières de la méthode *Jojo*³⁶⁷.

³⁶⁷ Apicella, M.A & Challier, H. *Jojo. Méthode de français*. op-cit. p. 2.

7 Le temps passe...
bien vite !

Vite... j'ai rendez-vous
avec Nicolas et Magali
à trois heures sous
la Tour Eiffel !

Il est trois
heures et demie
et ici il n'y
a personne...

Peut-être que
je me suis trompé...
Je vais au Centre
Pompidou.

Il est quatre heures et demie...
Personne.

Peut-être
alors,
devant Notre
Dame...

44 quarante-quatre




Figure 130. Unité 7 : Le temps passe... bien vite !³⁶⁸³⁶⁸ Ibid. p. 44.




Figure 131. Unité 7 : Le temps passe... bien vite !³⁶⁹

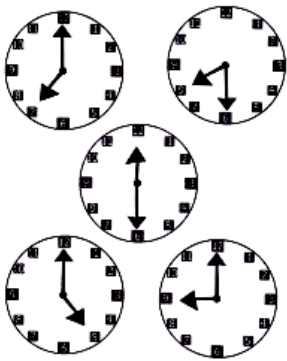
³⁶⁹ Ibid. p. 45.


7

1    La journée.




À sept heures, je me lève, je prends mon petit déjeuner.







À huit heures et demie, je vais à l'école.





À midi et demi, je déjeune.




À cinq heures, je joue avec mes amis.



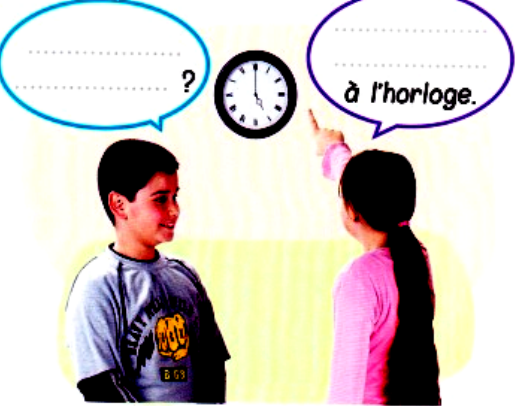
À neuf heures, je dors dans mon lit.

2   Quelle heure est-il ? Complète les dialogues.



Quelle heure est-il ?

Il est deux heures à ma montre.



Quelle heure est-il ?



à l'horloge.

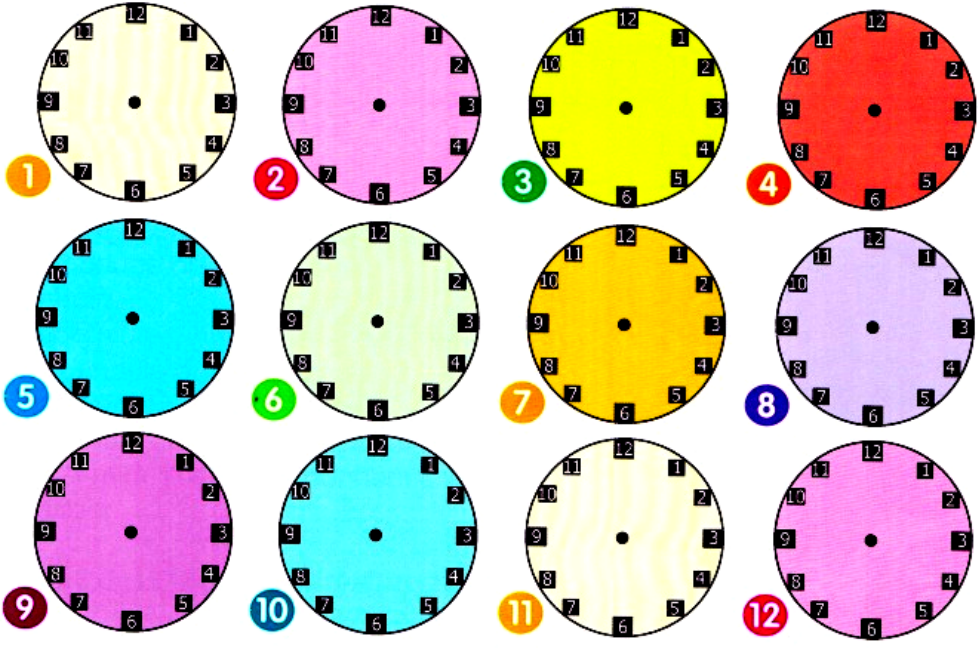
46 quarante-six



Figure 132. Unité 7 : Le temps passe... bien vite !³⁷⁰


³⁷⁰ Ibid. p. 46.

Unité **7**


3   Il est...




4   Lequels font tic-tac ?




la pendule




le réveil




la montre



l'horloge à quartz



le sablier



le cadran solaire

quarante-sept **47**

Figure 133. Unité 7 : Le temps passe... bien vite !³⁷¹

³⁷¹ *Ibid.* p. 47.

7

5

Ta journée.

6

Relie par des flèches.

À neuf heures Jojo va se coucher

À midi Lan déjeune

À sept heures et demie
Magali prend son petit dej'

À cinq heures Nicolas joue

À huit heures et demie Abdel va à l'école

48

quarante-huit

Figure 134. Unité 7 : Le temps passe... bien vite !³⁷²

³⁷² Ibid. p. 48.

Unité **7**

  Chanson.

Le temps passe

Une heure, deux heures, trois heures,
À la montre de ma sœur...
Refrain: Le temps passe, le temps passe
Tic et tac avec mon cœur !
Quatre heures, cinq heures, six heures,
À l'horloge du professeur...
Refrain...
Sept heures, huit heures, neuf heures,
La pendule du directeur...
Refrain...
Dix heures, onze heures, douze heures,
C'est midi, l'heure du bonheur...
Refrain...



CONSTRUIS TON HORLOGE!





1



2



3

1. Dessine et colorie une horloge.

2. Découpe-la et colle la sur du carton.

3. Fixe les aiguilles avec une attache.

Je me lève à...

À huit heures !



Oh non... !
À sept heures et demie !



quarante-neuf **49**

Figure 135. Unité 7 : Le temps passe... bien vite !³⁷³

³⁷³ Ibid. p. 49.

En tant que lecteurs, nous pourrions nous moquer de Jojo et de son trait comique, mais au fond, nous reconnâtrons chez lui ses propres limites, ses défauts et son anxiété de la vie quotidienne. C'est dans ce sens que ce personnage nous paraît, pour ainsi dire, représenter le sujet le plus simple dans le contexte de l'apprentissage d'une nouvelle langue, Jojo peut vraiment aider des élèves à surpasser leurs doutes et leurs craintes en leur faisant entendre que dans cette nouvelle aventure ils ne sont pas seuls.

A travers cette description donc, nous voulons dire que Jojo ne renvoie pas simplement à un titre ou à un subterfuge pour donner un sens à cette bande dessinée ; nous pensons qu'il constitue le centre humain et formatif autour duquel se développe l'enseignement de sa langue, le français. Même s'il est didactiquement admis que l'objectif primordial est l'apprentissage linguistique, nous ne devons pas perdre de vue l'intérêt et le rôle de l'aspect narratif chez nos jeunes élèves qui requièrent pour leur futur des modèles non stéréotypés et forgés par le monde des médias ou des jeux vidéo. Et à la fin, découvrir qu'un jeune garçon comme Jojo peut être apprécié même s'il est hors du sens commun, signifiera pour nous, que chacun est spécial dans son unicité et peut vraiment être aimé pour ce qu'il est.

I.3.3. Deuxième expérimentation

Comme la première expérimentation, nous avons aussi assisté aux cours avec le deuxième groupe expérimental pendant trois jours. Avec ce groupe, il était question de pratiquer la bande dessinée *Jojo*. Nous avons donc sélectionné trois textes pour la lecture avec leurs activités concernant la lecture compréhension. Après avoir effectué le tirage d'exemplaires au nombre des élèves et fait en sorte que chaque exemplaire ressemble à un petit livre, nous avons eu des entretiens avec l'enseignant de la 4^{ème} année à qui nous avons remis les exemplaires et expliqué la démarche pédagogique.

I.3.3.1. Accès à la classe (groupe 02)

Comme la précédente, cette deuxième expérimentation s'est déroulée aussi dans une école primaire se trouvant au centre de la wilaya de M'Sila (Région d'Ichbilia). Cette école ayant pour nom HAÏMER Abderrahmane a ouvert ses portes en 1979, elle accueillait pour l'année en cours (2012) 298 élèves scolarisés officiellement dont 153 garçons et 145 filles répartis en 12 classes, soit deux classes par année. Ces élèves sont encadrés par un groupe pédagogique composé aussi de 14 enseignants parmi lesquels, nous retrouvons seulement deux enseignants ayant en charge le français.

Aussi, les deux enseignants ont respectivement subi une formation pendant deux ans au sein de l'institut technologique de l'éducation (I.T.E) de la wilaya de M'Sila. Cependant, nous constatons que seul, l'enseignant avec qui s'est déroulée l'expérimentation, est titulaire d'une nouvelle licence LMD. Chacun des deux enseignants a trois classes en charge, ce qui fait qu'ils ont le même volume horaire : 15 heures par semaine, soit cinq heures hebdomadaires pour chaque niveau, ces cinq heures sont réparties sur trois jours (1 heure et 30 minutes + 1 heure et 30 minutes + 2 heures).

Le deuxième groupe expérimental a été pris en charge l'année précédente par une autre enseignante. Il est composé de 27 élèves dont 16 garçons et 11 filles, de ces 27 élèves, nous avons relevé la présence de 4 garçons redoublants ; ce groupe occupe une salle qu'il partage avec un autre groupe de 4^{ème} année. La salle est suffisamment aérée et propre, mais ne contient pas de décorations ou illustrations comme la classe du groupe de la première expérimentation.

I.3.3.2. Notes d'observation (2^{ème} expérimentation, 1^{ier} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.P.	Date : 17 avril 2012.
Domaine : Lecture compréhension.	Durée : 40 minutes.
Thème : Pas de pain ... aujourd'hui !	Support : BD, pages 28-29.
Objectif : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte de la BD et de répondre à des questions précises.	

Déroulement :**Eveil de l'intérêt :**

- Qu'appelle-on le type de texte que nous allons lire aujourd'hui ?
- Donnez-moi les noms de quelques personnages.

Présentation du thème :

- Ouvrir les livres sur la page 28.
- Qui est-ce ?
- Aujourd'hui, Jojo va acheter du pain avec ses amis Magali et Nicolas. (Faire répéter)

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Lecture individuelle. (La lecture se fait par bandes).

Questions de compréhension

- 1- Observez l'image, qu'est-ce que Jojo va acheter ?
- 2- Observez la même image, qu'est-ce qu'il y a derrière les amis ?
- 3- Est-ce que Jojo est allé à la boulangerie ?
- 4- Les enfants sont entrés à la maison des jouets, ils ont salué, que dit Jojo à la vendeuse ?
- 5- Est-ce que Jojo a acheté du pain ?
- 6- Observez la page 29, que donne la vendeuse à Jojo ?
- 7- Qu'est-ce que Jojo a acheté ?
- 8- Est-ce qu'il reste de l'argent à Jojo pour acheter du pain ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Désastre.
- Aujourd'hui.
- Magikou.

Lecture finale dialoguée en distribuant les rôles des personnages.



Figure 136. Texte : Pas de pain... aujourd'hui ! (page, 28)³⁷⁴.

³⁷⁴ Ibid. p. 28.



Figure 137. Texte : Pas de pain... aujourd'hui ! (page, 29)³⁷⁵.

³⁷⁵ Ibid. p. 28.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 03 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°1.

Durée : 20 minutes.

Thème : Complète les dialogues.

Support : BD. p. 34.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit remplir les bulles vides par les dialogues qui manquent.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 34 (1^{ère} activité).

- Il y a combien d'images ?
- Observez la 2^{ème} image. Jojo est au milieu, la fille sur sa droite comment elle s'appelle ? Et le garçon sur sa gauche, comment il s'appelle ?
- Observez la 3^{ème} image. Abdel demande à Simon son nom, que lui dit-il ?
- Observez la 4^{ème} image. Que répond la fille blonde ?

Application

Faire lire la question écrite sur les livres :

Complète les dialogues.

Correction

- Correction collective sur le tableau.



Figure 138. Activité n° 1 : Complète les dialogues³⁷⁶.

³⁷⁶ Ibid. p. 34.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 03 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°2.

Durée : 15 minutes.

Thème : Vrai ou faux.

Support : BD. p. 34.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit répondre par vrai ou faux devant la situation exprimée par l'image.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la même page, 34 (2^{ème} activité).

- Il y a aussi 4 images.

Faire lire les phrases en bas de chaque image.

Application

1^{ère} étape :

- Réécrivez les phrases dans les bulles.

2^{ème} étape :

- En bas de chaque image à droite, vous avez deux propositions : vrai (V) en bleu, et faux (F) en rouge. Entourez avec le crayon la bonne réponse.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

2  **Vrai ou faux ?**



Salut, Abdel ! **V** **F**



Au revoir, Mademoiselle ! **V** **F**



Bonsoir, Monsieur ! **V** **F**



Bonne nuit, les amis ! **V** **F**

34 trente-quatre

Figure 139. Activité n° 2 : Vrai ou faux ?³⁷⁷

³⁷⁷ Ibid. p. 34.

I.3.3.3. Notes d'observation (2^{ème} expérimentation, 2^{ème} jour)

Niveau : 4^{ème} A.P. **Date :** 03 mai 2012.
Domaine : Lecture compréhension. **Durée :** 40 minutes.
Thème : L'anniversaire de Nicolas. **Support :** BD, pages 38-39.
Objectif : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte de la BD et de répondre à des questions précises.

Déroulement :**Présentation du thème :**

Désigner un élève : - Quelle est ta date de naissance ?

- L'anniversaire de Mohamed est le 05 octobre 2002.

- Et toi, ton anniversaire c'est quand ?

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Lecture individuelle. (La lecture se fait par bandes).

Questions de compréhension

1- Observez la 2^{ème} image. Qu'est-ce que c'est ?

2- Qui a envoyé cette carte ?

3- Nicolas a envoyé la carte d'invitation à qui ?

4- Observez les images de la 2^{ème} bande. Qu'est-ce que Jojo a décidé de faire ?

5- Une surprise, c'est quoi ?

6- Quelle est cette surprise que Jojo va faire à Nicolas ?

7- Observez les images de la 3^{ème} bande en bas. Qu'est-ce qu'il faut pour construire un cerf-volant ?

8- Qu'est-ce que Jojo a dit à Nicolas en lui donnant le cadeau ?

9- Observez la 2^{ème} image de la 2^{ème} bande. Nicolas a été emporté par le cerf-volant, que dit-il ?

10- Nicolas est tombé sur quoi ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Cerf-volant, - Papillon, - Joyeux, - Chantilly.

Explication des mots difficiles :

- Cerf-volant.

- Atterrissage.

Lecture finale dialoguée en distribuant les rôles des personnages.



Figure 140. Texte : L'anniversaire de Nicolas. (Page, 38)³⁷⁸.

³⁷⁸ Ibid. p. 38.



Figure 141. Texte : L'anniversaire de Nicolas. (Page, 39)³⁷⁹.

³⁷⁹ Ibid. p. 39.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 03 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°1.

Durée : 20 minutes.

Thème : Quel âge as-tu ?

Support : BD. p. 40.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de donner son âge et de l'écrire.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 40 (1^{ère} activité).

- Il y a combien d'images ?

Faire lire les dialogues des deux premières images.

- Et toi, quel âge as-tu ?

- Complétez la phrase en bas de la tarte (4^{ème} image).

Application

Ecrire sur le tableau :

J'ai

- Attention ! Chacun doit écrire son âge.

Correction

- Correction collective sur le tableau.



Figure 142. Activité n° 1 : Quel âge as-tu ?³⁸⁰

³⁸⁰ Ibid. p. 40.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 03 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°2.

Durée : 15 minutes.

Thème : Quel âge ont-elles ?

Support : BD. p. 40.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de reconnaître l'âge de certaines personnes à partir de leurs images.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 40 (2^{ème} activité).

- Il y a combien d'images ?
- Quelle est la personne la plus âgée ?
- Lisez les trois propositions que vous avez en bas de la 1^{ère} image, la 2^{ème} image puis la 3^{ème} image.


Application


- A côté de chaque proposition, vous avez un carreau vide.
- Vous cochez dans le carreau l'âge qui convient à la personne.


Correction

- Correction collective sur le tableau.

2
📖
Quel âge ont-elles ?







3 ans
 48 ans
 11 ans

35 ans
 90 ans
 18 ans

6 ans
 15 ans
 67 ans

40
quarante

Figure 143. Activité n° 2 : Quel âge ont-elles ?³⁸¹

³⁸¹ *Ibid.* p. 40.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 03 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°3.

Durée : 15 minutes.

Thème : Recompose le dialogue.

Support : BD. (Activités) p. 32.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de recomposer le dialogue d'une conversation téléphonique.

Déroulement :

Ouvrir les livres.

- Qui est-ce ?
- Et l'autre, comment elle s'appelle ?
- Que font Magali et Lan ?
- Observez les bulles, qu'est-ce qui manque ?

Application

- C'est un dialogue ; il s'agit d'une conversation téléphonique entre Magali et Lan.

- Mais les bulles sont vides, nous devons reconstituer le dialogue.

Remettre à chaque élève huit petites étiquettes contenant des phrases.

Leur demander de coller chaque étiquette dans la bulle pour reconstruire le dialogue.



Correction

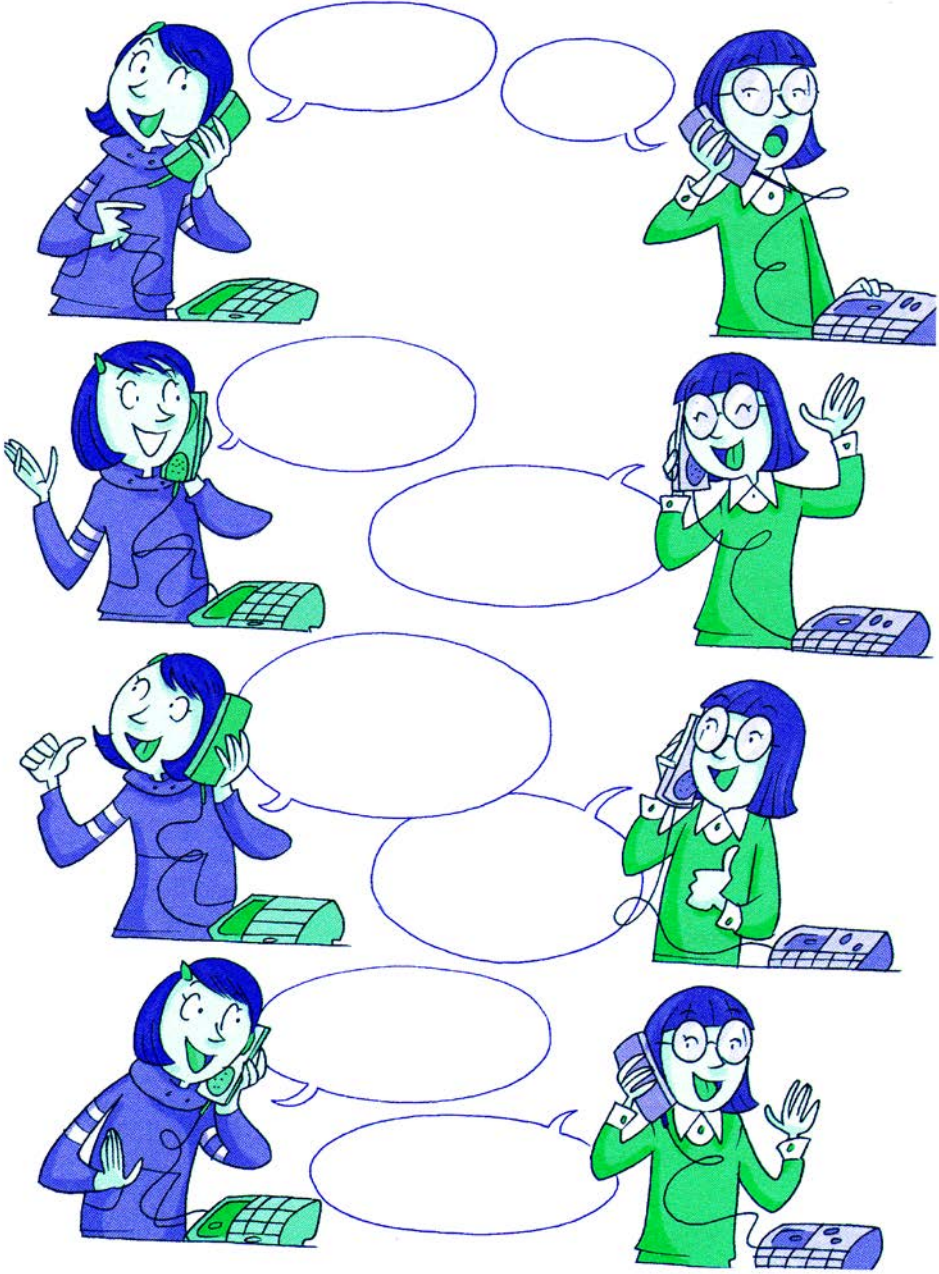
- Correction collective sur le tableau.



Figure 144. Planche des étiquettes découpées³⁸².

³⁸² Apicella, M.A & Challier, H. (2007). *Jojo. Cahier d'activités*. p. 35. Italie : Tecnostampa.

47   Qui est à l'appareil ? Recompose le dialogue (page 35).



32 trente-deux

Figure 145. Activité n° 3 : Recompose le dialogue³⁸³.

³⁸³ *Ibid.* p. 32.

I.3.3.4. Fiches techniques (2^{ème} expérimentation, 3^{ème} jour)

Niveau : 4 ^{ème} A.P.	Date : 17 mai 2012.
Domaine : Lecture compréhension.	Durée : 40 minutes.
Thème : Un drôle de parapluie...	Support : BD, pages 50-51.
Objectif : A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte de la BD et de répondre à des questions précises.	

Déroulement :**Présentation du thème :**

- Quand il y a du soleil et quand il fait beau, les gens se baladent en familles, les enfants peuvent jouer dehors et peuvent aussi aller visiter des parcs. Mais quand il pleut, qu'est-ce qu'on doit porter pour se protéger de la pluie ?
- Aujourd'hui, nous allons voir le parapluie de Jojo.

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Lecture individuelle. (La lecture se fait par bandes).

Questions de compréhension

- 1- Est-ce que les enfants sont allés au parc à pied (en marchant) ?
- 2- Observez la 1^{ère} image, que dit Magali ?
- 3- En arrivant, que font Magali et Nicolas ?
- 4- Et Jojo, qu'est-ce qu'il fait ?
- 5- Observez la 5^{ème} et la 6^{ème} image, les enfants jouaient au ballon et tout à coup ils se sont arrêtés, pourquoi ?
- 6- Que demande Magali à Jojo après ?
- 7- Comment est le parapluie de Jojo ?
- 8- Mais observez la 9^{ème} image, le parapluie de Jojo s'est transformé, comment est-il devenu ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Aujourd'hui.
- Sandwichs.

Explication des mots difficiles :

- Pique-nique.
- délicieux.

Lecture finale dialoguée en distribuant les rôles des personnages.

Figure 146. Texte : Un drôle de parapluie... (Page, 50)³⁸⁴.³⁸⁴ Apicella, M.A & Challier, H. *Jojo. Méthode de français*. op-cit. p. 50.



Figure 147. Texte : Un drôle de parapluie... (Page, 51)³⁸⁵.

³⁸⁵ Ibid. p. 51.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 17 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°1.

Durée : 20 minutes.

Thème : Ecris dans les bulles le temps qu'il fait. **Support :** BD. p. 53.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de recopier le temps qu'il fait dans les bulles.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 53 (1^{ère} activité).

- Il y a combien d'images ?
- Lisez les phrases en bas.

Faire lire et expliquer en utilisant la mimique.

Application

- Observez les images, à côté des personnages il y a des bulles vides ; nous devons recopier dans chaque bulle une des phrases en bas qui indique le temps qu'il fait sur l'image.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

3

Ecris dans les bulles le temps qu'il fait.

Unité 8













Il y a du vent.

Il pleut.

Il y a du brouillard.

Il y a du soleil.

Il y a des nuages.

Il neige.

Figure 148. Activité n° 1 : Ecris dans les bulles le temps qu'il fait.³⁸⁶

³⁸⁶ *Ibid.* p. 40.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 17 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°2.

Durée : 20 minutes.

Thème : Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?

Support : BD. p. 53.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable d'écrire et de lier les phrases les une avec les autres selon les situations décrites par les images.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 53 (2^{ème} activité).

- Il y a combien d'image ?
- Observez les quatre images à gauche, nous devons écrire d'abord le temps qu'il fait sur chaque image.

Application

- Pour écrire, aidez-vous des phrases de l'activité précédente.
- Reliez maintenant les phrases que vous avez écrites avec celles se trouvant à côté. Attention ! Observez bien les images.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

4  Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?

	Je reste chez moi.	
	Je vais au parc.	
	Je prends mon parapluie.	
	Je fais un bonhomme de neige.	

cinquante-trois 53

Figure 149. Activité n° 2 : Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?³⁸⁷

³⁸⁷ *Ibid.* p. 53.

I.3.4. Troisième expérimentation

Tout comme les deux précédentes expérimentations, nous avons assisté dans cette troisième expérimentation aux cours pendant trois jours. De même, nous avons mis en place avec ce troisième groupe la bande dessinée *Jojo*, mais cette fois-ci, avec trois autres textes différents ainsi que leurs activités concernant la lecture compréhension. Nous avons aussi eu des entretiens avec l'enseignant de la 4^{ème} année à qui nous avons remis les exemplaires et expliqué la démarche pédagogique après avoir, évidemment, effectué le tirage d'exemplaires au nombre des élèves et fait en sorte que chaque exemplaire ressemble à un petit livre.

I.3.4.1. Accès à la classe (groupe 03)

La troisième expérimentation s'est déroulée aussi dans une école primaire se trouvant au centre de la wilaya de M'Sila (Région d'Ichbilila). Cette école ayant pour nom SEHILI Dilmi est une nouvelle école par rapport aux deux premières. Elle a ouvert ses portes en 1986 et elle compte pour l'année en cours (2012) 702 élèves inscrits et scolarisés officiellement dont 356 garçons et 346 filles répartis en 20 classes, soit trois classes dans chaque niveau sauf pour la première et la deuxième année où l'on compte 4 classes par année. Ces élèves sont pris en charge par un groupe pédagogique composé de 23 enseignants parmi lesquels, nous retrouvons seulement trois enseignants ayant en charge l'enseignement du français.

Deux de ces trois enseignants ont subi une formation pendant deux ans au sein de l'institut technologique de l'éducation (I.T.E) de la wilaya de M'Sila. Cependant, le troisième enseignant n'a subi aucune formation pour l'enseignement, il est directement sortant de l'université, titulaire d'une licence de français. L'enseignant avec qui s'est déroulée l'expérimentation, est titulaire d'une nouvelle licence LMD. Les trois enseignants assurent le même volume horaire : 15 heures par semaine, soit cinq heures hebdomadaires pour chaque niveau, ces cinq heures sont réparties sur trois jours (1 heure et 30 minutes + 1 heure et 30 minutes + 2 heures).

Ce troisième groupe expérimental a été encadré l'année précédente par le même enseignant. Il est composé de 30 élèves dont 16 filles et 14 garçons, et ne compte aucun élève répétitif. Ce groupe occupe une salle qu'il partage avec un autre groupe de 4^{ème} année. La salle est suffisamment aérée, mais elle n'est pas, à vrai dire, assez décorée et illustrée comme la classe du groupe de la première expérimentation.

I.3.4.2. Notes d'observation (3^{ème} expérimentation, 1^{ier} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.P.**Date :** 15 avril 2012.**Domaine :** Lecture compréhension.**Durée :** 40 minutes.**Thème :** Bonne journée !**Support :** BD, pages 10-11.**Objectif :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte de la BD et de répondre à des questions précises.**Déroulement : Eveil de l'intérêt :**

- Khadidja, qu'est-ce que tu as dit en entrant à la classe ?
- Et toi Ali, quand on termine le cours, qu'est ce que tu diras en sortant ?

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Lecture individuelle. (La lecture se fait par bandes).

Questions de compréhension

- 1- Observez ; Magali va à l'école, sur son chemin elle a rencontré qui ?
- 2- Que dit Magali à Nicolas ?
- 3- Maintenant Magali et Nicolas vont ensemble à l'école, sur leur chemin ils ont rencontré qui ?
- 4- Et qu'est-ce qu'ils ont rencontré encore ?
- 5- Que dit Jojo derrière les amis ?
- 6- Jojo est arrivé en retard, que lui dit Nicolas ?
- 7- Observez la première image de la deuxième page ; est-ce que les élèves sont en classe ?
- 8- Où sont-ils donc ?
- 9- Madame a fait l'appel, citez les noms des élèves qu'elle a appelés ?
- 10- Jojo est-il vraiment absent ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- On y va. - Mademoiselle. - Chloé.

Explication des mots difficiles : - On y va.

Lecture finale dialoguée en distribuant les rôles des personnages.

Figure 150. Texte : Bonne journée ! (page, 10)³⁸⁸.³⁸⁸ Ibid. p. 10.

Figure 151. Texte : Bonne journée ! (page, 11)³⁸⁹.³⁸⁹ *Ibid.* p. 11.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 15 avril 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°1.

Durée : 15 minutes.

Thème : Réponds à l'appel.

Support : BD. p. 13.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de lire des noms de personnages écrits en majuscule et d'identifier leur état d'après l'image (présent(e) / absent(e)).

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 13 (1^{ère} activité).

Lecture des noms en bas des images en leur demandant de suivre.

Lecture individuelle.

Application

- Lisez le nom de chaque élève en bas de l'image, puis répondez à l'appel ; dites présent/présente si l'élève est présent et absent/absente s'il est absent.

Correction

- Correction.

- Attention ! Pour un garçon on dit présent / absent, mais pour une fille on dit présente / absente.

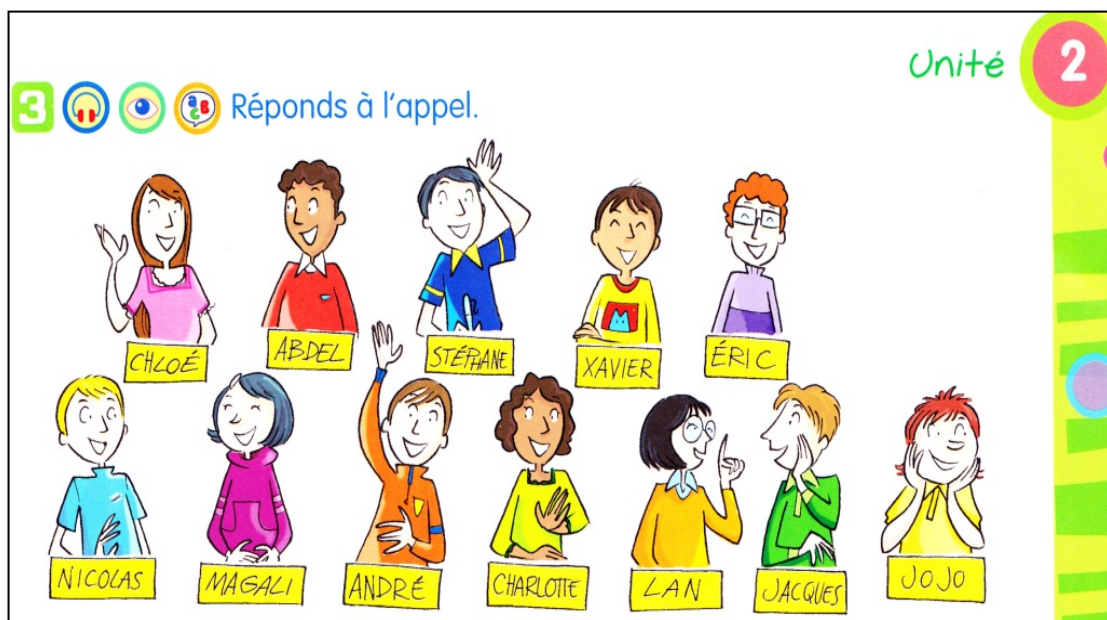


Figure 152. Activité n° 1 : Réponds à l'appel.³⁹⁰

³⁹⁰ *Ibid.* p. 13.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 17 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°2.

Durée : 20 minutes.

Thème : Ecris les phrases dans les bulles.

Support : BD. p. 13.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable d'écrire les phrases dans les bulles pour reconstruire des situations de dialogue correctes.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 13 (2^{ème} activité).

- Il y a combien d'image ?



Faire lire individuellement les phrases écrites en bas des images.

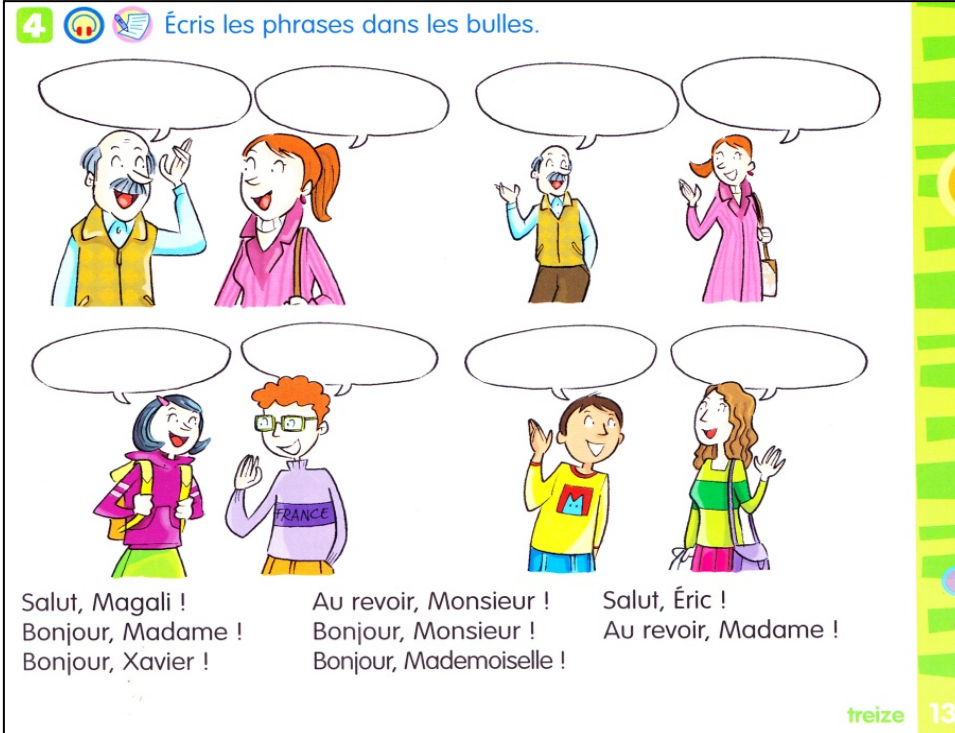
Application

- Dans chaque image il y a deux personnes qui parlent ; il s'agit de dialogues, mais les bulles qui doivent contenir les propos sont vides, nous devons les remplir pour reconstruire correctement ces dialogues en recopiant les phrases écrites en bas.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

4   Écris les phrases dans les bulles.



Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !

treize 13

Figure 153. Activité n° 2 : Ecris les phrases dans les bulles.³⁹¹

³⁹¹ *Ibid.* p. 13.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 17 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension n°3.

Durée : 20 minutes.

Thème : Complète les dialogues.

Support : BD. p. 14.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de compléter les dialogues.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 14.

- Il y a combien de situation de dialogue ?

Faire lire individuellement la partie du dialogue dans les six situations.

Application

Donner à chaque élève les six étiquettes relatives aux situations de dialogues (étiquettes photocopiées de la page 79 de la BD *Jojo*).

- En lisant bien chaque situation, collez les étiquettes que vous avez pour compléter correctement les dialogues.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

2

5    Complète les dialogues. Découpe et colle p.79. Écoute



Je m'appelle Luc.

Salut Marie, comment ça va ?

Au revoir !

Nicolas ?

Bonjour, Madame !

Bonsoir, Monsieur !

14 quatorze

Figure 154. Activité n° 3 : Complète les dialogues.³⁹²

³⁹² Ibid. p. 14.

I.3.4.3. Notes d'observation (3^{ème} expérimentation, 2^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.P.**Date :** 08 mai 2012.**Domaine :** Lecture compréhension.**Durée :** 40 minutes.**Thème :** Devoir de français.**Support :** BD, pages 16-17.**Objectif :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte de la BD et de répondre à des questions précises.**Déroulement :****Eveil de l'intérêt :**

Ouvrir les livres sur la page 16.

- Observez la 1^{ère} image ; la maîtresse et les élèves où sont-ils ?

- Aujourd'hui, les élèves ont un devoir de français.

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Lecture individuelle. (La lecture se fait par bandes).

Questions de compréhension

1- Pour faire le devoir, madame demande aux élèves de sortir les cahiers de français des cartables, que fait Jojo ?

2- Est-ce que Jojo a trouvé son cahier de français ?

3- Qu'est-ce qu'il a trouvé donc ?

4- Observez les 3 images en bas ; Jojo continue de chercher, qu'est-ce qu'il a sorti de son cartable ?

5- Regardez dans la 2^{ème} page ; Jojo cherche toujours, qu'est-ce qu'il a sorti encore de son cartable ?

6- Pendant que Jojo continue de chercher, les élèves que font-ils ?

7- Observez maintenant l'image au milieu, que tient Jojo dans sa main ?

8- Jojo a trouvé enfin son cahier de français, mais que dit la maîtresse en ce moment ?

9- Est-ce que Jojo a fait son devoir ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Taille-crayon.

- Ecolier.

Explication des mots difficiles :

- Pas facile la vie d'écolier

Lecture finale dialoguée en distribuant les rôles des personnages.

Figure 155. Texte : Devoir de français. (Page, 16).³⁹³³⁹³ *Ibid.* p. 16.

Figure 156. Texte : Devoir de français. (Page, 17).³⁹⁴³⁹⁴ *Ibid.* p. 17.

Niveau : 4^{ème} A.P.**Date :** 08 mai 2012.**Domaine :** Activité de compréhension.**Durée :** 30 minutes.**Thème :** Qu'est-ce qu'ils ont ?**Support :** BD. (Activités) p. 12.**Objectif :** A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de lire et de recopier les mots suivant les contextes indiqués par les images.**Déroulement :**

Ouvrir les livres sur la page de l'activité.

- Qui est-ce ?
- Regardez devant Magali. Qu'est-ce qu'elle a Magali ?

Application

Faire lire les mots dans la bande à côté des images.

- Observez les images ; qu'est-ce qu'il a Nicolas ? Qu'est-ce qu'il a Jojo ? Et Lan, qu'est-ce qu'elle a ?
- Recopiez les mots à côté pour former des phrases en bas de chaque image en suivant le modèle de la première phrase. Attention ! Vous devez ajouter le verbe "a" et la conjonction "et".

Correction

- Correction collective sur le tableau.

13 Qu'est-ce qu'ils ont ?

Magali a une gomme et des crayons.

Nicolas

Lan

un cahier

un livre

une gomme

Jojo

des ciseaux

des stylos

un bâton de colle

Figure 157. Activité : Qu'est-ce qu'ils ont ?³⁹⁵³⁹⁵ Apicella, M.A & Challier, H. (2007). *Jojo. Cahier d'activités*. op.cit. p. 12.

I.3.4.4. Fiches techniques (3^{ème} expérimentation, 3^{ème} jour)**Niveau :** 4^{ème} A.P.**Date :** 13 mai 2012.**Domaine :** Lecture compréhension.**Durée :** 40 minutes.**Thème :** A la fête foraine.**Support :** BD, pages 22-23.**Objectif :** A la fin de la séance, l'élève doit être capable de lire couramment le texte de la BD et de répondre à des questions précises.**Déroulement :****Présentation du thème**

Ouvrir les livres sur la page 22.

- Observez la 1^{ère} image ; Jojo et ses amis où sont-ils ?

Lecture magistrale.

Lecture silencieuse.

Lecture individuelle. (La lecture se fait par bandes).

Questions de compréhension

1- Dans la foire il y a beaucoup de monde, il y a aussi plusieurs jeux pour les enfants ; Nicolas propose d'y aller aux montagnes russes (indiquer les montagnes russes sur l'image), que lui répond Magali ?

2- Quel est le jeu que les enfants ont choisi ?

3- A quoi ressemblent les auto-tamponneuses ?

4- Observez le monsieur en chemise bleue et en cravate jaune sur la 2^{ème} page, qu'est-ce qu'il a dans sa main gauche ?

5- Quelles est la couleur du ballon acheté par Magali ?

6- Et Nicolas, quelle est la couleur de son ballon ?

7- Observez maintenant Jojo, combien de ballons a-t-il acheté ?

8- De quelles couleurs sont ces ballons ?

Déchiffrage des mots difficiles :

- Montagnes.

- Auto-tamponneuses.

- Allons-y.

- Aïe !

- Arc-en-ciel.

Explication des mots difficiles :

- Peur.

Lecture finale dialoguée en distribuant les rôles des personnages.



Figure 158. Texte : A la fête foraine. (Page, 22).³⁹⁶

³⁹⁶ Apicella, M.A & Challier, H. *Jojo. Méthode de français*. op-cit. p. 22.

Figure 159. Texte : Devoir de français. (Page, 23).³⁹⁷³⁹⁷ Ibid. p. 23.

Niveau : 4^{ème} A.P.

Date : 13 mai 2012.

Domaine : Activité de compréhension.

Durée : 30 minutes.

Thème : Lisez, reliez et complétez.

Support : BD. p. 26.

Objectif : A la fin de l'activité, l'élève doit être capable de lire, de relier les textes aux images appropriées et de compléter la phrase.

Déroulement :

Ouvrir les livres sur la page 26 (2^{ème} activité).

- Observez, il y a trois personnes qui parlent ; à côté d'elles, il y a des images de trois tricots différentes.
- Regardez devant Magali. Qu'est-ce qu'elle a Magali ?

Application

- Lisez d'abord les textes dans les bulles, puis reliez-les avec les images à côté.
- Complétez maintenant la phrase en bas en écrivant ta couleur préférée comme les phrases dans les bulles.

Correction

- Correction collective sur le tableau.

6 Écoute, répète et complète.

Moi, j'aime le rouge !

Moi, je préfère le vert !

Ma couleur préférée est le jaune !

Et toi, quelle est ta couleur préférée ?

26 vingt-six

Figure 160. Activité : Lisez, reliez et complétez.³⁹⁸

³⁹⁸ *Ibid.* p. 26.

Dans le souci de mettre à jour les travaux authentiques des élèves, nous avons demandé aux enseignants dans les trois expérimentations de ne pas effectuer des corrections écrites des activités sur les cahiers de classe ou sur les cahiers d'activités comme ils avaient l'habitude de le faire après chaque exercice, et ce, afin de nous permettre de photocopier ces travaux et de porter des contrôles vigoureux lors de la phase de l'analyse et de l'interprétation dans le second chapitre ; c'est pourquoi, nous avons mentionné dans les notes d'observation que les corrections après chaque activité ont été faites sur le tableau.

Aussi, et à propos du choix des textes pour le troisième groupe expérimental, il est vrai que ce choix des textes ne répondait pas logiquement à la progression en lecture (les trois textes au début de la méthode *Jojo* sont, en principe, destinés à être abordés au commencement de l'année), c'est dans le souci de ne pas reprendre les mêmes textes travaillés avec le groupe expérimental précédent que nous avons opéré ce choix.

Deuxième chapitre
Analyse et interprétation des données

CHAPITRE II**ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES**

Nous tenterons dans ce deuxième chapitre d'analyser et d'interpréter les travaux des élèves recueillis dans les trois expérimentations, bien qu'il soit un peu difficile de faire face aux facteurs et aux conditions qui ont accompagné ces expérimentations. Des facteurs extrascolaires tels que notre présence dans les trois expérimentations par exemple qui, à des degrés différents, a certainement influé sur le contrat didactique surtout en ce qui concerne les élèves, mais aussi et visiblement leurs enseignants. Aussi, des facteurs intra scolaires tels que la proposition de la bande dessinée *Jojo* dans les deux dernières expérimentations et l'effet de sa mise en place aussi bien sur les enseignants que sur les élèves en question.

Dans un cadre général, et avant de pénétrer les détails des données obtenues des trois expérimentations, nous avons dénoté dans un premier temps une large participation de la part des élèves dans les trois groupes. Cette participation est notamment beaucoup plus appréciable avec le premier groupe (groupe expérimental témoin) et le troisième ; ceci est peut-être dû au fait que ces deux groupes ont eu les mêmes enseignants l'année précédente.

Dans un deuxième temps, nous avons souligné que les trois enseignants partageaient certains soucis pédagogiques. Premièrement, le nombre des élèves dans les classes. Ce nombre – trop élevé par occasion – ne permet pas de prendre en charge et de mieux évaluer la totalité de ces élèves durant plusieurs séances, comme la lecture à titre d'exemple. Deuxièmement, le manque de l'outil informatique (micro-ordinateurs, internet, etc.) ; d'après les enseignants, la présence de cet outil pourrait avoir un impact positif sur l'enseignement. Troisièmement, le nombre d'heures très insuffisant imparti à l'enseignement du français (05 heures par semaine au lieu de 08 heures dans l'ancien système). Quatrièmement, la surcharge des matières enseignées en général au primaire en ce qui concerne l'arabe et cinquièmement, l'absence dans plusieurs cas du soutien socio-affectif qui a entraîné une certaine démotivation chez les élèves ; autrement dit, plus de la moitié des

élèves sont issus des zones rurales (surtout dans les deux écoles où s'est déroulée l'expérimentation), ce qui laisse entendre, selon les dires de leurs enseignants, que leurs parents ne sont pas instruits.

II.1. Premier groupe

Rappelons tout d'abord qu'il s'agit d'un groupe témoin avec lequel nous avons assisté à trois cours les 12, 19 et 24 avril 2012 avec un volume horaire global de 3 heures et 45 minutes. Dans chacun de ces trois cours, il était question d'observer deux séances : une séance de lecture compréhension (45 minutes) suivie directement d'une activité de compréhension (30 minutes).

II.1.1. Premier jour (1^{ère} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignante a posé 08 questions (fiche d'observation page 259). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	25%
- Question n° 2.	00	00	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	01	/	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	00	00	
- Question n° 7.	/	01	
- Question n° 8.	00	00	

Tableau 1 : Lecture compréhension (Saison d'automne).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une nette difficulté dans les questions 3, 5 et 7 :

- 3- Il y a combien de strophes dans cette comptine ? 2 strophes ...
- 5- Dans la phrase : Il ne dit rien. Il, renvoie à qui ? C'est l'hiver...
- 7- Cherchez la rime dans la première strophe. Septembre...

Cependant, aucune réponse n'a été donnée aux questions 2, 6 et 8 :

- 2- Quels sont les mois cités dans cette comptine ?
- 6- Quels sont les mois d'automne cités dans le poème ?
- 8- Quel est le rôle de la rime ?

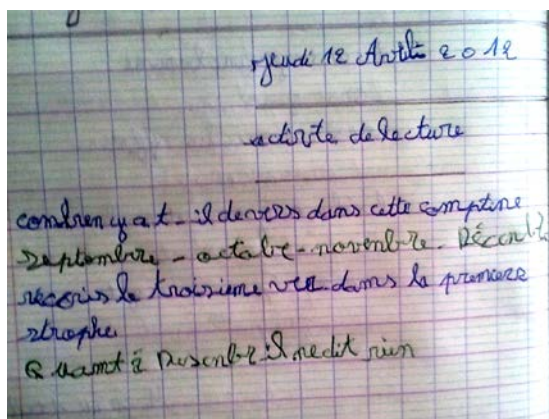
Tandis que les réponses justes données par les élèves renvoyaient à la 1^{ère} et à la 4^{ème} question.

- 1- Quel est le genre du texte ? C'est une comptine...
- 4- Lisez la première strophe, la deuxième, la troisième, ... L'enseignante montrait aux élèves les strophes sur les livres.

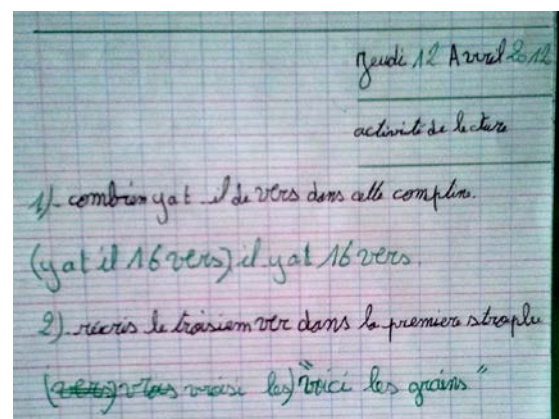
En ce qui concerne l'activité de compréhension faite sur les cahiers de classe, nous avons pu photocopier tous les travaux des 27 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats contenus dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	04	23	14,81%

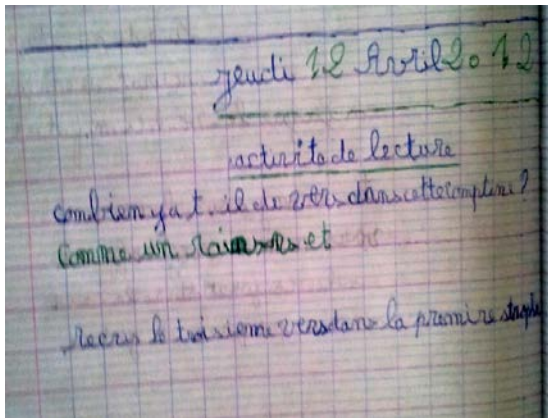
Tableau 2 : Activité de compréhension (Saison d'automne).



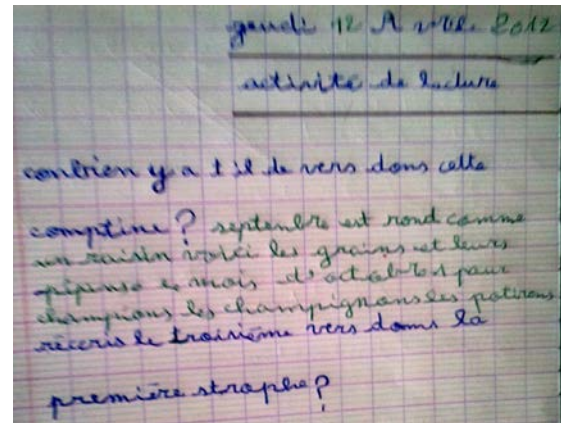
Echantillon 1 : Réponse fausse.



Echantillon 2 : Réponse juste.



Echantillon 3 : Réponse fausse.



Echantillon 4 : Réponse fausse.

II.1.2. Deuxième jour (1^{ère} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignante a posé 06 questions (fiche d'observation page 262). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	33,33%
- Question n° 2.	00	00	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	

Tableau 3 : Lecture compréhension (Visite au manège).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons aussi dénoté une difficulté dans les questions 3, 4 et 6 :

- 3- Qu'annonce la maîtresse ? Les élèves / à la maison...
- 4- Quelles sont les deux questions de Samia ? Samia demande la permission...
- 6- Relevez maintenant les deux réponses de la mère ? Pour quoi faire ?

Cependant, aucune réponse n'a été donnée à la deuxième question :

- 2- Qui parle dans le texte ?

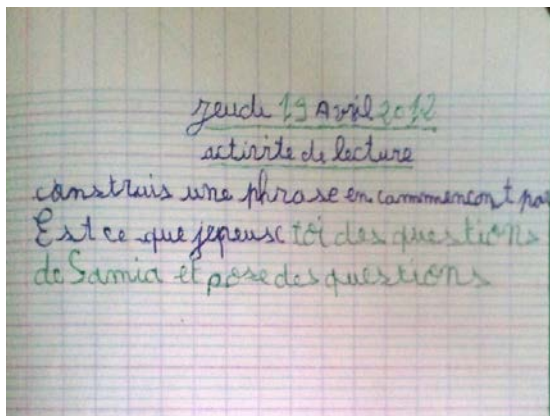
Tandis que pour les questions 1 et 5, les élèves ont donné des réponses justes.

- 1- Quels sont les personnages du texte ? Maman, Samia, la maîtresse, ...
- 5- Avec qui Samia veut aller au manège ? Avec ses camarades...

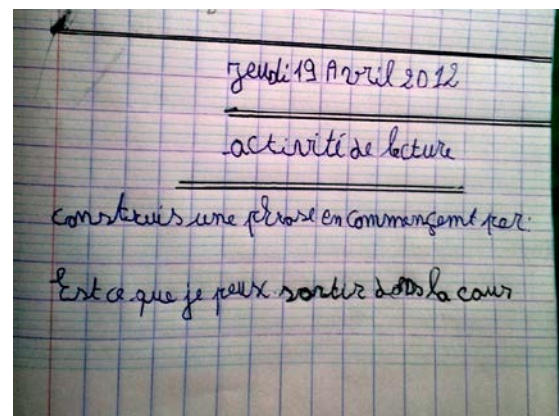
En ce qui concerne l'activité de compréhension, nous avons aussi photocopié les travaux des 27 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	17	10	62,96%

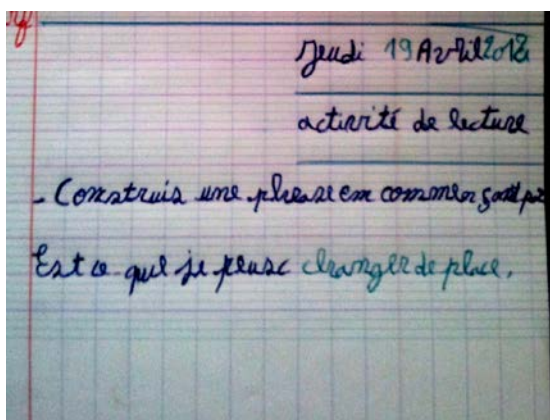
Tableau 4 : activité de compréhension (Visite au manège).



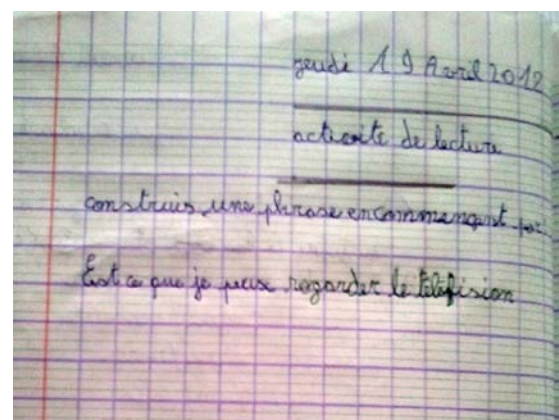
Echantillon 5 : Réponse fausse.



Echantillon 6 : Réponse juste.



Echantillon 7 : Réponse juste.



Echantillon 8 : Réponse juste.

II.1.3. Troisième jour (1^{ère} expérimentation)

Toujours par rapport aux questions de compréhension, l'enseignante a posé 11 questions (fiche d'observation page 265). Le tableau suivant résume en chiffres les questions posées, les réponses données et le taux de réponses justes concernant la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	36,36%
- Question n° 2.	01	00	
- Question n° 3.	00	00	
- Question n° 4.	00	00	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	00	00	
- Question n° 8.	01	/	
- Question n° 9.	01	/	
- Question n° 10.	/	01	
- Question n° 11.	00	00	

Tableau 5 : Lecture compréhension (La voiture du fantôme).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons également relevé une difficulté dans les questions 5, 6 et 10 :

- 5- Où logeait ce fantôme, où il habite ? La télévision...
- 6- Où se trouve le coffre ? La voiture...
- 10- Par quoi commence le 3^{ème} paragraphe ? Le lendemain...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses aux questions 3, 4, 7 et 11.

- 3- Le fantôme et la vieille dame sont-ils des amis ?
- 4- Pourquoi la vieille dame avait-elle des soucis ?
- 7- Que veut ce fantôme ?
- 11- Quelles sont les étapes d'un conte ?

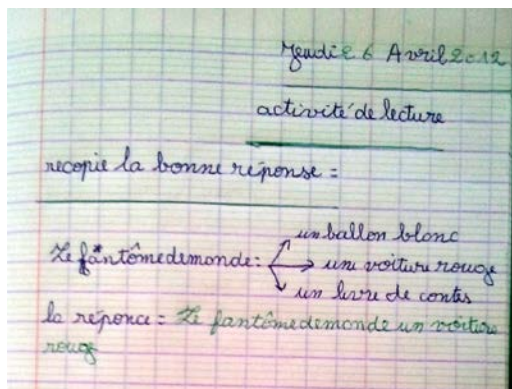
Tandis que les réponses ont été correctes pour les questions 1, 2, 8 et 9.

- 1- Qui sont les personnages dans ce conte ? La vieille dame, Le fantôme, ...
- 2- Est-ce que c'est une histoire vraie ? Non...
- 8- Par quoi commence ce conte ? Il y a bien longtemps...
- 9- Par quoi commence le 2^{ème} paragraphe ? Un soir...

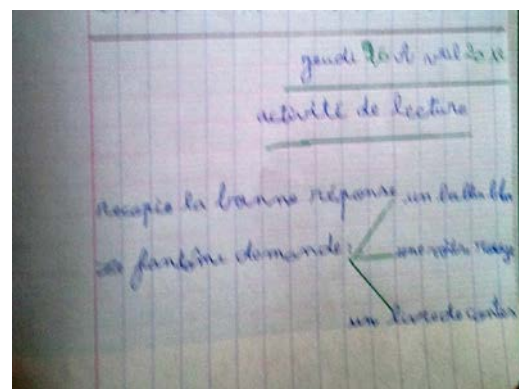
En ce qui concerne l'activité de compréhension, nous avons aussi photocopié les travaux des 27 élèves présents dont nous exposons quelques échantillons. Les résultats résumés dans le tableau suivant montrent le pourcentage des réponses correctes des élèves sur leurs cahiers par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	08	19	29,62%

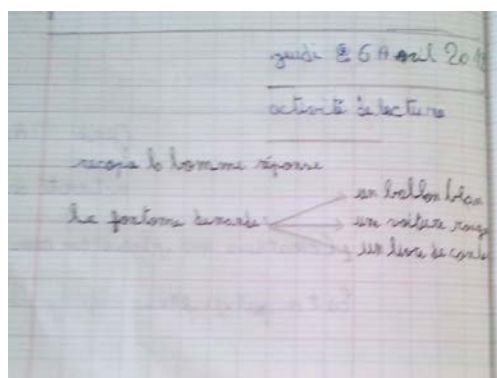
Tableau 6 : Activité de compréhension (La voiture du fantôme).



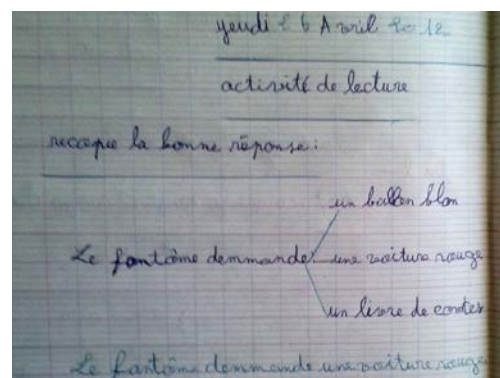
Echantillon 9 : Réponse juste.



Echantillon 10 : Réponse fausse.



Echantillon 11 : Réponse fausse.



Echantillon 12 : Réponse juste.

Nous remarquons d'après ces résultats que le taux de compréhension dans les trois jours est au-dessous de la moyenne : 25% et 14,81% pour ce qui concerne respectivement la lecture compréhension et l'activité dans le premier jour, 33,33% et 62,96% pour ce qui concerne aussi la lecture compréhension et l'activité relative dans le deuxième jour et 36,36% et 29,62% pour ce qui concerne également la lecture compréhension et l'activité dans le troisième jour ; soit un pourcentage général de 33,68% pour les trois jours. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignante.

Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous pensons qu'il faut tenir compte de plusieurs paramètres que nous exposons ci-après, entre autres, la démarche pédagogique préconisée par l'enseignante, le manuel scolaire en question, le volume horaire, le nombre d'élèves ou même notre présence dans les cours.

En effet, nous n'avons pas souligné une variation dans les questions posées, c'est-à-dire que l'enseignante se contentait de poser uniquement une seule question pour la réponse attendue, ce qui n'offre pas aux élèves d'autres choix pour comprendre cette question, sauf pour le cas de la 5^{ème} question posée le 3^{ème} jour dans la séance de lecture compréhension : 5- Où logeait ce fantôme, où il habite ? Aussi, le ton sur lequel les questions orales ont été posées était plus rapide que le rythme habituel des élèves, ce qui n'a pas permis aussi aux élèves de mieux assimiler les mots qui formulaient la question.

De même, et toujours en rapport avec la compréhension, le temps qu'on a consacré dans les trois textes pour cette compréhension était très réduit et visiblement insuffisant pour pouvoir poser des questions par la suite ; un seul mot a été expliqué dans le premier texte : l'hiver, deux mots dans le deuxième texte : manège et balançoire et plus un mot dans le troisième ; ces mots ont été expliqués à la manière du dictionnaire hors de leurs contextes. En plus, parmi les deux textes

contenant des illustrations, seule l'image du premier texte a été interrogée et mise en valeur : - Observez l'image et dites ce que vous voyez.

Ajoutons à ces remarques le contenu de certaines questions ; un contenu très technique par rapport à l'âge et au niveau des élèves. Par exemple, la 3^{ème}, la 7^{ème} et la 8^{ème} question posées le premier jour par l'enseignante : 3- Il y a combien de strophes dans cette comptine ? 7- Cherchez la rime dans la première strophe. 8- Quel est le rôle de la rime ? Le contenu de ces questions n'est pas à la portée des élèves.

En ce qui concerne le manuel en question, nous rappelons la remarque faite par tant d'enseignants au début du chapitre précédent, à propos de l'incompatibilité du contenu général du manuel de français de la 4^{ème} année primaire avec le niveau réel des élèves dans cette année, et nous partageons le même avis indiqué dans cette remarque. D'ailleurs, observons que parmi les trois textes, il y a le premier et le troisième qui représentent des documents authentiques contenant des mots qui n'offrent pas trop d'avantages pour la compréhension, particulièrement dans le premier texte où il s'agit d'un lexique plus ou moins inaccessible : pépins, grains, potirons, champignons, etc.

Pour ce qui est du volume horaire, presque la totalité des enseignants que nous avons consultés (54 enseignants) affirmait la même opinion : il y a insuffisance du volume horaire. Par insuffisance, nous comprenons qu'il s'agit du nombre d'heures imparties à l'enseignement du français en général par semaine, mais pratiquement parlant, nous avons senti manifestement cette insuffisance au niveau même des séances ; pour ne pas revenir sur les propos dits plus haut, nous avons constaté durant chaque séance que l'enseignante se hâtait pour terminer la séance à temps, et donc, la non reformulation des questions, l'absence de la répétition et le rythme un peu rapide sur le plan oral sont, en quelque sorte, les conséquences de cette insuffisance.

Quant au nombre d'élèves dans la classe, l'enseignante nous a déclaré pour son groupe, que le fait d'avoir 27 élèves dans la classe, ce n'est pas un nombre élevé par rapport à la moyenne dans l'école où l'effectif est de 33 élèves par classe ; en dépit de cette déclaration, nous avons quand même souligné une contrainte relative au nombre d'élèves : dans toutes les séances de lecture compréhension, pas plus de 4 élèves sur les 27 ont été sollicités pour la lecture individuelle ; de même, à propos des réponses attendues, on se contentait d'accepter la première réponse fournie le plus souvent par un bon élève. Aussi, le contrôle des cahiers de classe après l'activité de compréhension pour les appréciations ne portait que sur les élèves assis devant, mais nous pensons que cela est d'autant plus un problème qui concerne la technique pédagogique utilisée par l'enseignante que seulement une question d'effectif.

Enfin, pour ce qui est de notre présence en classe durant les trois jours, il est vrai que cette présence a perturbé le climat familial dans lequel les élèves avaient l'habitude de travailler et a affecté, du moins pour la compréhension, le rendement réel souhaité par ces élèves. D'autant plus, nous pensons que cette présence avait même un effet sur l'enseignante car elle venait nous parler de moment à autre dans la même activité à propos du rendement et des réactions des élèves.

II.2. Deuxième groupe

Nous avons assisté à des cours pendant trois jours avec ce groupe : le 17 avril, le 03 mai et le 17 mai 2012. Durant ces trois jours, il était habituellement question de commencer la journée par une séance de lecture compréhension (40 minutes) ; ensuite, en fonction du texte proposé, chaque séance a été suivie de deux ou trois activités de compréhension se rapportant respectivement aux thèmes introduits par les textes. En somme, le volume horaire global couvert avec ce groupe était de 04 heures et 05 minutes.

II.2.1. Premier jour (2^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 08 questions (fiche d'observation page 280). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	50%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	01	/	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	00	00	

Tableau 7 : Lecture compréhension (Pas de pain ... aujourd'hui !).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons remarqué une difficulté dans les questions 3, 5 et 6 :

- 3- Est-ce que Jojo est allé à la boulangerie ? Jojo va acheter du pain ...
- 5- Est-ce que Jojo a acheté du pain ? Je vais acheter du pain...

- 6- Observez la page 29, que donne la vendeuse à Jojo ? Bonjour les enfants... La réponse donnée par l'élève revoie parfaitement à l'avant-dernière vignette se trouvant sur la page 28 de la méthode *Jojo* (cf. Texte : Pas de pain... aujourd'hui ! chapitre précédent, figure 136, page 281), ce qui laisse entendre que l'élève a, peut-être, compris qu'il s'agit de la page 28 au lieu de 29, et donc la reformulation de la question semble une technique importante dans cette situation, ou même la gestuelle, car l'enseignant aurait pu indiquer réellement la page aux élèves en la leur montrant sur la BD.

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 8^{ème} question :

- 8- Est-ce qu'il reste de l'argent à Jojo pour acheter du pain ?
Tandis qu'ils ont donné des réponses correctes aux questions 1, 2 et 4.
- 1- Observez l'image, qu'est-ce que Jojo va acheter ? Jojo va acheter du pain... Il y a au moins deux facteurs qui semblent faciliter à l'élève la compréhension de cette question ; d'abord des éléments comme le style, la taille et la police du texte dans la bulle au-dessus de Jojo, des éléments qui – comme nous l'avons vu dans la première partie – conviennent d'une manière parfaite pour un lecteur débutant (cf. Figures 103 et 104, la disposition du texte, pages 106 et 107). Ensuite, l'image de la boulangerie en arrière-plan qui confirme ce que Mayer appelle *la reprise de l'information* (cf. Eric Jamet (2008), la présence des illustrations qui améliore le rappel des éléments explicatifs, page 235).
- 2- Observez la même image, qu'est-ce qu'il y a derrière les amis ? Il y a des magasins... S'agissant de la même image, la réponse fournie par l'élève paraît en relation très étroite avec la technique de l'arrière-plan, évoquée aussi dans la première partie (cf. Formes de plans, avant-plan et arrière-plan, pages 65 et 66).
- 4- Les enfants sont entrés à la maison des jouets, ils ont salué, que dit Jojo à la vendeuse ? Je voudrais voir les cartes de Magikou... Dans cette situation, il faut souligner que la question que posait l'enseignant en montrant la BD aux élèves renvoyait à l'avant-dernière vignette sur la page 28 ; et pourtant, la réponse donnée par l'élève se trouvait, quant à elle, dans la vignette suivante (dernière vignette sur la page 28), ce qui nous permet de remarquer que la compréhension

inférée avait découlé du lien pouvant exister entre les deux vignettes. En effet, il y a lieu ici de considérer la technique mise en place, celle de reprise du personnage dans deux vignettes successives (cf. Plan moyen et plan rapproché, Figure 81, page 76).

Pour ce qui est des deux activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 27 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	15	12	55,55%

Tableau 8 : Activité de compréhension (Complète les dialogues).



Echantillon 13 : Réponse juste.



Echantillon 14 : Réponse juste.



Echantillon 15 : Réponse fausse.



Echantillon 16 : Réponse fausse.

Même s'il est un peu léger, l'avantage dans le taux de compréhension dans cette activité (15 réponses correctes par rapport à 12 fausses) peut renvoyer à deux éléments ; la progression dans le déroulement de l'activité d'abord, car l'enseignant a pris le soin d'expliquer aux élèves chaque situation indépendamment avant de passer à l'application. Ensuite, il faut constater qu'à l'intérieur de l'activité même, il y a une logique progression : dans la 1^{ère} situation, on met en place un modèle représentant Jojo qui parle de lui-même (Je m'appelle Jojo) avec une mise en évidence de l'emploi du pronom personnel de celui qui parle de soi (je). Dans la 2^{ème} situation, on propose une simple systématisation par la reprise du même personnage Jojo, mais qui parle, cette fois-ci, de ses deux amis (Magali et Nicolas) avec toujours une mise en évidence du pronom personnel du féminin singulier (elle / Magali) et du masculin singulier (il / Nicolas). Dans les deux situations qui suivent, il s'agit d'une variation de la systématisation où il y a un emploi du pronom personnel (tu) dans la 3^{ème} situation et de l'adjectif possessif féminin singulier (ma) dans la 4^{ème} situation.

Il faut mentionner en général que toutes les situations de l'activité visent un travail de re-mémorisation ; rappel des personnages Magali et Nicolas, de la couleur rouge et des pronoms personnels (je, tu, il, elle), ce qui permet d'observer que des éléments comme la reprise du personnage (entre la 1^{ère} et la 2^{ème} situation), le dessin de Jojo dans la 2^{ème} situation (surtout ses deux mains), le dessin aussi d'Abdel dans la 3^{ème} situation et sa main dirigée vers Simon, la couleur que montrait la fille blonde, etc. sont autant des éléments qui renvoient aux techniques employées dans les bandes dessinées pour favoriser le rappel des informations déjà mémorisées (cf. Modèles de compréhension dans la lecture de bandes dessinées, pp. 238-243).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	17	10	62,96%

Tableau 9 : Activité de compréhension (Vrai ou faux).



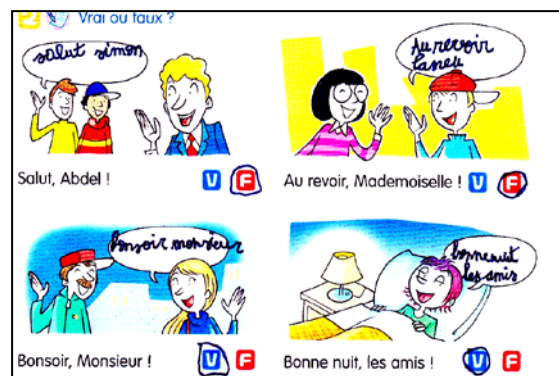
Echantillon 17 : Réponse fausse.



Echantillon 18 : Réponse fausse.



Echantillon 19 : Réponse juste.



Echantillon 20 : Réponse juste.

Dans cette activité (Vrai ou faux), le taux de compréhension est plus élevé (17 réponses correctes contre 10 fausses). Remarquons que dans cette situation, on s'est basé essentiellement sur l'observation des images par les élèves, mais surtout sur la lecture-compréhension des quatre phrases se trouvant en bas de chaque image, en d'autres termes, la compréhension finale représente le lien qui débouche de la compréhension de la phrase lue et de l'image vue (cf. Pierre Fresnault-Deruelle (1972), Lecture iconico-linguistique des bandes dessinées, pages 221, 222 et 223).

II.2.2. Deuxième jour (2^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 10 questions (fiche d'observation page 285). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	60%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	01	/	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	/	01	
- Question n° 9.	00	00	
- Question n° 10.	01	/	

Tableau 10 : Lecture compréhension (L'anniversaire de Nicolas).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une difficulté dans les questions 4, 6 et 8 :

- 4- Observez les images de la 2^{ème} bande. Qu'est-ce que Jojo a décidé de faire ? Anniversaire / Papier coloré ...
- 6- Quelle est cette surprise que Jojo va faire à Nicolas ? Faire une surprise...
- 8- Qu'est-ce que Jojo a dit à Nicolas en lui donnant le cadeau ? C'est terminé...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 9^{ème} question :

- 9- Observez la 2^{ème} image de la 2^{ème} bande. Nicolas a été emporté par le cerf-volant, que dit-il ?

Tandis qu'ils ont donné des réponses justes aux questions 1, 2, 3, 5, 7 et 10.

- 1- Observez la 2^{ème} image. Qu'est-ce que c'est ? Une carte d'invitation... La compréhension dans cette situation paraît, de même, en grande relation avec le principe évoqué plus haut (plan moyen et plan rapproché). Ce principe, déjà évoqué dans la première partie dans les caractéristiques des bandes dessinées, repose ici sur la faculté de reprendre un élément et non pas un personnage de la première vignette, et de le mettre en évidence dans la seconde (le cas de la carte d'invitation que portait Jojo dans sa main droite, cf. chapitre précédent, L'anniversaire de Nicolas, page 286), mais il faut noter que le texte dans la

première vignette est d'une importance majeure, étant donné que l'information souhaitée s'y trouvait dedans.

- 2- Qui a envoyé cette carte ? Nicolas... Remarquons que l'inférence construite dans cette situation se basait principalement sur le texte, c'est-à-dire que l'élève, pour trouver l'information demandée, devrait opérer une lecture recherche. Remarquons aussi que cette information (le destinataire de la carte d'invitation, Nicolas) se trouvait dans les deux textes des deux vignettes, ce qui semble un facteur pouvant renforcer la compréhension.
- 3- Nicolas a envoyé la carte d'invitation à qui ? Nicolas a envoyé la carte à Jojo... Il semble que les deux premières réponses fournies par les élèves avaient un trait positif sur la compréhension dans cette situation.
- 5- Une surprise, c'est quoi ? Un cadeau / Un cadeau d'anniversaire... Il est intéressant de souligner que le mot *cadeau* n'est plus employé dans les textes de cette séance, et pourtant, c'est exactement la réponse qui convient dans cette situation. Nous pouvons penser que la présentation du thème par l'enseignant (L'anniversaire de Nicolas) avait un certain avantage pour la compréhension, mais le véritable avantage revoie à l'existence même du mot *cadeau* en tant que représentation (cf. Appropriation de la lecture et représentations, la base de construction des représentations chez des apprenants, pages 167 et 168).
- 7- Observez les images de la 3^{ème} bande en bas. Qu'est-ce qu'il faut pour construire un cerf-volant ? Deux baguettes, de la ficelle, des punaises, ... La question que posait l'enseignant dans cette situation est presque orientée vers la réponse attendue (l'indication de la 3^{ème} bande en bas) comme si, l'on demandait aux élèves de lire les textes dans les quatre bulles.
- 10- Nicolas est tombé sur quoi ? Sur la tarte / Sur le gâteau... Comme pour la 5^{ème} question, les mots *tarte* et *gâteau* ne figurent pas dans le thème du jour, mais ils sont présents en tant que représentations lexicales mémorisées, que ce soit dans des situations d'enseignement-apprentissage antérieures ou, le plus souvent, dans la base lexicale appartenant à l'arabe dialectal (cf. Ali Benmesbah, l'impact de la langue française et de son usage en Algérie, page 169).

En ce qui concerne les trois activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 26 élèves présents ce jour (un élève étant absent ce jour). Les résultats résumés dans les trois tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
26	20	06	76,92%

Tableau 11 : Activité de compréhension (Quel âge as-tu ?).



Echantillon 21 : Réponse juste.



Echantillon 22 : Réponse juste.



Echantillon 23 : Réponse fausse.



Echantillon 24 : Réponse fausse.


Un bon nombre d'élèves a produit des réponses correctes dans cette activité (20 réponses justes contre 6), ce qui permet de constater qu'il y a eu une bonne compréhension, et cela est peut-être dû au fait que le thème de l'activité a été déjà

abordé avant (dans leur premier projet, les élèves ont travaillé le thème de la présentation où l'on devait donner son âge). L'activité constitue donc une sorte de rappel d'une structure qui a été déjà systématisée, *J'ai ... ans*. Cependant, il faut remarquer que tous les étudiants ont dessiné des bougies sur la tarte (le nombre de bougies dessinées dans les réponses correctes est conforme au nombre d'années renvoyant à l'âge de chaque élève) ; et pourtant, ceci ne leur a pas été demandé, ce qui laisse entendre que le thème de la lecture en rapport avec l'activité (L'anniversaire de Nicolas), la structure de cette activité (où l'élève peut produire en écrivant et en dessinant en même temps) ou encore même, sa simplicité, comparée avec des questions posées dans certaines activités du premier groupe témoin (- Combien y a-t-il de vers dans cette comptine ? - Réécris le troisième vers dans la première strophe), sont des facteurs qui avaient un impact positif sur la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
26	21	05	80,76%

Tableau 12 : Activité de compréhension (Quel âge ont-elles ?).


2 Quel âge ont-elles ?



<input type="checkbox"/> 3 ans	<input type="checkbox"/> 35 ans	<input type="checkbox"/> 6 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 48 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 90 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 15 ans
<input type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 25 : Réponse juste.


2 Quel âge ont-elles ?



<input type="checkbox"/> 3 ans	<input type="checkbox"/> 35 ans	<input type="checkbox"/> 6 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 48 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 90 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 15 ans
<input type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 26 : Réponse juste.


2 Quel âge ont-elles ?



<input checked="" type="checkbox"/> 3 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 35 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 6 ans
<input type="checkbox"/> 48 ans	<input type="checkbox"/> 90 ans	<input type="checkbox"/> 15 ans
<input type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 27 : Réponse fausse.

2 Quel âge ont-elles ?



<input type="checkbox"/> 3 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 35 ans	<input type="checkbox"/> 6 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 48 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 90 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 15 ans
<input checked="" type="checkbox"/> 11 ans	<input type="checkbox"/> 18 ans	<input checked="" type="checkbox"/> 67 ans

Echantillon 28 : Réponse fausse.

Sur les 26 élèves, il y avait 21 qui ont donné des réponses justes dans cette activité ; un taux de réussite bien élevé reflétant une bonne compréhension. Nous pouvons nettement constater que la manière dont les trois images ont été dessinées a joué un rôle important. Sans grande peine, les élèves ont donc pu distinguer – rien qu'en regardant ces trois images – entre la jeune femme, la vieille dame et l'enfant. En effet, les trois images sont dessinées dans un angle de vue naturel permettant à l'œil de travailler en position de repos (cf. Figure 85. Angle de vue horizontal ou normal, pages 81 et 82), ajouté à cela, le fait que les trois propositions se trouvant en bas de chaque image ont beaucoup aidé à inférer la bonne compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
26	24	02	92,30%

Tableau 13 : Activité de compréhension (Recompose le dialogue).

Sur les 26 élèves, il n'y avait que 2 seulement qui n'ont pas pu donner des réponses justes. Nous pouvons citer parmi les facteurs qui ont facilité la compréhension, le thème de l'activité, c'est-à-dire que la conversation téléphonique représente une situation qui relève vraiment du quotidien. La structure de l'activité aussi, car les élèves se sont beaucoup amusés en accomplissant cet exercice qui se rapproche dans sa forme au ludique (on demandait aux élèves de couper des vignettes et de les coller), activité qui sort un peu de l'ordinaire par rapport à l'habitude.

47   Qui est à l'appareil ? Recompose le dialogue (page 35).



47.58.66.94

Allô ?

C'est Magali.
Bonjour, Lan

Bonjour Magali !
Comment ça va ?

Ça va bien, merci.
Dis, tu viens au
parc avec moi ?

Oui, d'accord.
C'est une bonne
idée !

Chic !
À tout à l'heure !

À tout à l'heure !

Echantillon 29 : Réponse juste.

II.2.3. Troisième jour (2^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 08 questions (fiche d'observation page 292). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	75%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	01	/	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	01	/	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	01	/	

Tableau 14 : Lecture compréhension (Un drôle de parapluie...).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons dénoté une certaine difficulté dans les questions 4 et 5 :

- 4- Et Jojo, qu'est-ce qu'il fait ? Deux minutes et j'arrive ! ...
- 5- Observez la 5^{ème} et la 6^{ème} image, les enfants jouaient au ballon et tout à coup ils se sont arrêtés, pourquoi ? Oh, non ! Et notre pique-nique ?...

Tandis les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux questions 1, 2, 3, 6, 7 et 8.

- 1- Est-ce que les enfants sont allés au parc à pied (en marchant) ? Non / Non, les enfants sont allés sur les vélos... Remarquons que la question est orientée vers le dessin parce qu'il n'y a pas dans le texte des phrases qui montrent que les amis vont au parc sur leurs vélos ni d'ailleurs, l'emploi du mot vélo.
- 2- Observez la 1^{ère} image, que dit Magali ? Il fait beau aujourd'hui... On va au parc ?... La compréhension dans cette situation est basée sur deux critères.

D'abord, la reconnaissance du personnage Magali, parce que la vignette contient les images des trois personnages (Magali, Nicolas et Jojo) avec des bulles au-dessus de chacun d'eux. Ensuite, savoir que le texte que contenait la bulle représente les propos produits par le personnage désigné (cf. Figure 73. Bulles permettant aux personnages de parler, terminologie spécifique en bande dessinée, pages 68, 69 et 70).

- 3- En arrivant, que font Magali et Nicolas ? Magali et Nicolas jouent au ballon... Sur la vignette (chapitre précédent, page 293, 2^{ème} vignette), Nicolas (tenant un ballon dans ses mains) et Magali sont face à face, dessinés au premier plan pour indiquer qu'ils vont commencer à jouer au ballon (les propos de Nicolas confirment la scène : *On va jouer au ballon!*). Cependant, Jojo qui ne fait pas partie de la scène est dessiné en arrière-plan (cf. Figure 77, avant-plan, arrière-plan, page 72).
- 6- Que demande Magali à Jojo après ? Jojo, est-ce que tu as un parapluie ?... Dans cette situation, la réponse est liée avec la 5^{ème} question (chapitre précédent, page 294, 1^{ère} et 2^{ème} vignette), nous reprenons les mêmes remarques faites dans la 2^{ème} question.
- 7- Comment est le parapluie de Jojo ? Petit / Le parapluie de Jojo est petit...
- 8- Mais observez la 9^{ème} image, le parapluie de Jojo s'est transformé, comment est-il devenu ? Le parapluie grand / Le parapluie est grand... Les deux dessins qui représentent Jojo tenant son parapluie dans la main (chapitre précédent, page 294, 3^{ème} et 4^{ème} vignette) mettent en évidence la taille du parapluie. Sur la 3^{ème} vignette en effet, la manière dont le parapluie est tenu et sa taille par rapport à la tête de Jojo sont des particularités qui indiquent que ce parapluie est d'une petite taille, alors que c'est tout à fait le contraire sur la vignette suivante. Donc, les réponses aux questions 7 et 8 découlent d'une simple comparaison entre les deux vignettes.

A propos des deux activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 27 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants

montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	17	10	62,96%

Tableau 15 : Activité de compréhension (Ecris dans les bulles le temps qu'il fait.).



Echantillon 30 : Réponse juste.



Echantillon 31 : Réponse juste.



Echantillon 32 : Réponse fausse.

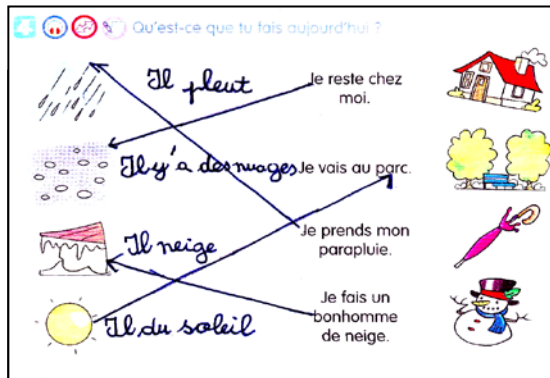


Echantillon 33 : Réponse fausse.

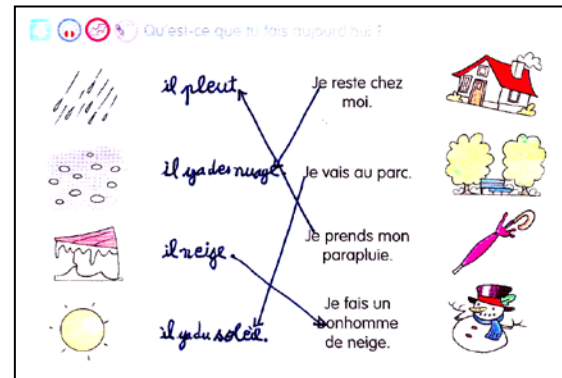
Cette activité repose sur une double compréhension ; une première qui concerne d'abord la lecture des phrases en bas (une grande partie de cette étape a été réalisée par l'enseignant au début de l'activité, lecture des phrases et explication en utilisant la mimique), puis une seconde qui découle du sens donné par les images. Autrement dit, la compréhension finale renvoie au lien qui existe entre les deux (cf. Pierre Fresnault-Deruelle (1972), les liens qui existent entre la parole et le dessin, page 221).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
27	20	07	74,07%

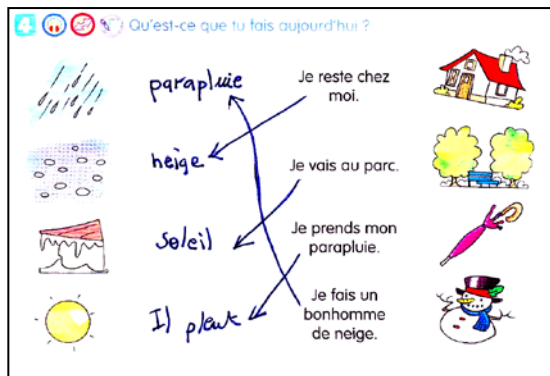
Tableau 16 : Activité de compréhension (Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ?).



Echantillon 34 : Réponse juste.



Echantillon 35 : Réponse juste.



Echantillon 36 : Réponse fausse.



Echantillon 37 : Réponse fausse.

L'activité se répartie en deux étapes ; dans la première étape, le principe est presque le même que celui dans l'activité précédente (recopier les phrases à côté des images se trouvant à droite). Dans la seconde étape, il s'agit de relier chaque situation (image + phrase) avec une autre se trouvant en face (phrase + image). Donc après la première étape de l'activité, l'élève aura 4 images avec leurs significations en phrases à droite, et encore 4 phrases avec leurs significations en images à gauche. Le principe général de l'activité repose toujours sur le lien entre texte/image ou image/texte, c'est-à-dire que la compréhension est renforcée par l'image quand l'élève lit la phrase, et inversement, par la lecture de la phrase quand l'élève regarde l'image (cf. Eric Jamet 2008, complémentarité texte/illustration, page 235).

Les résultats de cette deuxième expérimentation indiquent que le taux de compréhension des séances de lecture compréhension et des activités relatives durant les trois jours est au-dessus de la moyenne : 50% en lecture compréhension, 55,55% et 62,96% dans les deux activités de compréhension pour le premier jour ; 60% en lecture compréhension, 76,92%, 80,76% et 92,30% dans les trois activités de compréhension pour le deuxième jour ; et pour le troisième jour, 75% en lecture compréhension, 62,96% et 74,07% dans les deux activités de compréhension ; soit un pourcentage général de 69,05%. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignant.

Ce qu'il convient de constater d'après ces résultats, c'est que, par rapport au premier groupe expérimental (groupe témoin), le taux de compréhension est un peu plus élevé dans ce deuxième groupe. Le pourquoi d'un tel constat nous semble en étroite relation avec l'outil lui-même, c'est-à-dire la bande dessinée *Jojo*, car s'agissant de la démarche pédagogique suivie par l'enseignant, nous n'avons dénoté ni une variation ni une répétition dans les questions de compréhension posées, et pourtant, plus de la moitié des élèves arrivaient à fournir des réponses correctes.

En effet, nous pensons que la présence des images accompagnant les textes – que ce soit en lecture compréhension ou dans les activités qui s'ensuivent – a joué un rôle en faveur de la compréhension. Ce rôle que nous qualifierons de dynamique se manifestait de la part des élèves à travers une large motivation positive que nous avons nettement discernée et que l'enseignant lui-même avait constatée et appréciée.

De même, une grande partie des élèves prenait part dans la lecture individuelle et participait activement étant donné que la lecture concernait le plus souvent une bande (dans la méthode *Jojo*, une bande est l'équivalent de deux illustrations au maximum sur le plan horizontal avec des bulles contenant des phrases simples et courtes). Aussi, la participation des élèves dans la lecture

dialoguée en fin des séances de lecture compréhension leur accordait un plaisir et un goût particulier pour la lecture.

Pour ce qui est du volume horaire, la structure de la bande dessinée *Jojo* a permis de cibler un nombre d'élèves plus élevé pendant la lecture individuelle : dix élèves au minimum ont été désignés par l'enseignant durant chaque séance de lecture compréhension ; quant aux autres activités écrites, nous avons distingué que certains élèves n'avaient même pas besoin que leur enseignant leur lise la consigne. Rien qu'en observant les illustrations, ils répondaient aux questions notamment dans les activités : Complète les dialogues (BD *Jojo*, p : 34) et Vrai ou faux ? (BD *Jojo*, p : 34) du premier jour, Quel âge ont-elles ? (BD *Jojo*, p : 40) du deuxième jour et Qu'est-ce que tu fais aujourd'hui ? (BD *Jojo*, p : 53) du troisième jour.

Tout comme le groupe expérimental précédent, notre présence a influé ce deuxième groupe, l'enseignant nous a déclaré qu'ils n'avaient pas l'habitude de recevoir des personnes étrangères durant leurs cours ordinaires. Enfin, il convient de constater que le taux de compréhension dans les séances de lecture compréhension dans ce groupe augmentait d'un jour à l'autre : 50% le premier jour, 60% le deuxième jour et 75% le troisième jour, c'est-à-dire qu'il y a une nette progression que nous pouvons expliquer par le fait que les élèves se sont familiarisés progressivement avec la bande dessinée *Jojo*, au fur et à mesure que les cours avançaient.

II.3. Troisième groupe

Nous avons aussi assisté à des cours pendant trois jours avec ce groupe : le 15 avril, le 08 mai et le 13 mai 2012. Durant ces trois jours, l'enseignant débutait ordinairement la journée par une séance de lecture compréhension (40 minutes) ; ensuite, en fonction du texte proposé, chaque séance a été suivie de deux ou trois activités de compréhension se rapportant respectivement aux thèmes introduits par les textes. En somme, le volume horaire global couvert avec ce groupe était de 03 heures et 55 minutes.

II.3.1. Premier jour (3^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 10 questions (fiche d'observation page 299). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	/	01	50%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	00	00	
- Question n° 9.	01	/	
- Question n° 10.	01	/	

Tableau 17 : Lecture compréhension (Bonne journée !).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons noté des contraintes dans les questions 1, 3, 4 et 6 :

- 1- Observez ; Magali va à l'école, sur son chemin elle a rencontré qui ? Magali va à l'école ...
- 3- Maintenant Magali et Nicolas vont ensemble à l'école, sur leur chemin ils ont rencontré qui ? Nicolas va à l'école...
- 4- Et qu'est-ce qu'ils ont rencontré encore ? Jojo / Jojo arrive...
- 6- Jojo est arrivé en retard, que lui dit Nicolas ? Regarde là-bas... C'est Jojo...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 8^{ème} question :

- 8- Où sont-ils donc ?

Tandis qu'ils ont donné des réponses correctes aux questions 2, 5, 7, 9 et 10.

- 2- Que dit Magali à Nicolas ? Bonjour, Nicolas !... Il s'agit d'un échange entre Magali et Nicolas dans la vignette relative à cette question. En ce qui concerne la compréhension, la structure de la bande dessinée semble être considérée comme élément positif, car la présence des bulles au-dessus des personnages a joué un rôle facilitateur. Etant donné que la question porte sur les propos d'un personnage (Magali), les élèves auront une image concrète du personnage qui parle, c'est-à-dire que l'information demandée est facilement repérable du moment que les propos de Magali sont contenus dans la bulle se trouvant au-dessus de l'image réelle qui représente Magali. Cette caractéristique, comme nous pouvons le constater, est propre aux bandes dessinées.
- 5- Que dit Jojo derrière les amis ? Salut les amis !... Il s'agit de la même remarque faite dans la question 2, sauf que dans cette situation, la bulle contenant la réponse se trouve au-dessus de la tête de Nicols au lieu de Jojo, et pourtant l'élève a bien compris que les propos appartiennent à Jojo et non pas à Nicolas (cf. structure particulière des bandes dessinées, l'appendice qui relie les bulles et permet d'identifier les personnages, pages, 69 et 70).
- 7- Observez la première image de la deuxième page ; est-ce que les élèves sont en classe ? Non / Non, les élèves sont dans la cour... Dans cette vignette, le dessin semble un facteur primordial à la compréhension. En effet, il n'existe dans tout le texte aucune phrase pouvant renvoyer à la réponse attendue ; toutefois, il y avait un élève qui a donnée la bonne réponse (Non), et un second qui a aussi donné une bonne réponse, mais qui a ajouté une précision qui relève d'une très bonne

compréhension (Non, les élèves sont dans la cour). Nous pensons qu'il peut s'agir d'une sorte d'anticipation chez le second élève, car dans toutes les images des vignettes suivantes, les élèves sont représentés en classe, et là aussi, il faut tenir en compte le rôle des images dans les bandes dessinées.

- 9- Madame a fait l'appel, citez les noms des élèves qu'elle a appelés ? Nicolas, Chloé, Magali, ... L'information demandée dans cette situation est aussi présente sous deux formes (texte/image), c'est-à-dire que l'élève peut fournir la réponse en lisant le texte produit par la maîtresse que contenait la bulle se trouvant au-dessus de chaque personnage appelé, comme il peut aussi fournir cette réponse rien qu'en observant les images de ces personnages ; autrement dit, la présence de l'information sous deux formes ici, offrait plus de chances quant à la réponse attendue (cf. Figure 116, théorie cognitive de l'apprentissage multimédia adapté de Mayer 2001, pages 239 et 240).
- 10- Jojo est-il vraiment absent ? Jojo est présent / Non / Non, Jojo présent... De même, les réponses fournies dans cette situation relèvent d'une très bonne compréhension. Elles sont essentiellement basées sur l'image et non pas sur le texte, car dans ce dernier l'on peut lire *absent* ; les élèves se sont donc appuyés sur l'image qui indiquait réellement Jojo présent, contrairement au texte qui suggérait l'inverse.

Pour ce qui est des trois activités de compréhension faites après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 30 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	13	17	43,33%

Tableau 18 : Activité de compréhension (Réponds à l'appel).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	17	13	56,66%

Tableau 19 : Activité de compréhension (Ecris les phrases dans les bulles.).

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Bonjour, Madame !
Bonjour, Monsieur !
Salut, Éric !
Au revoir, Madame !

Echantillon 38 : Réponse fausse.

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Bonjour, Madame !
Bonjour, Monsieur !
Salut, Éric !
Au revoir, Madame !

Echantillon 39 : Réponse fausse.

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Bonjour, Madame !
Bonjour, Monsieur !
Salut, Éric !
Au revoir, Madame !

Echantillon 40 : Réponse juste.

4 Écris les phrases dans les bulles.

Salut, Magali !
Bonjour, Madame !
Bonjour, Xavier !

Au revoir, Monsieur !
Bonjour, Monsieur !
Bonjour, Mademoiselle !

Salut, Éric !
Au revoir, Madame !
Au revoir, Monsieur !

Bonjour, Madame !
Bonjour, Monsieur !
Salut, Éric !
Au revoir, Madame !

Echantillon 41 : Réponse juste.

L'enseignant a débuté l'activité par une lecture des phrases se trouvant en bas des images par les élèves, ceci semble être positif à la compréhension car plus de la moitié de ces élèves est parvenue à reconstruire correctement les dialogues en remplissant les bulles vides en-dessus des personnages (cf. Pierre Fresnault-Deruelle 1972, complémentarité dessin/écriture, page 221).

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	21	09	70%

Tableau 20 : Activité de compréhension (Complète les dialogues).

2

5    Complète les dialogues. Découpe et colle p.79. Écoute



14 quatorze

Echantillon 42 : Réponse juste.

2

5    Complète les dialogues. Découpe et colle p.79. Écoute



Bonjour, Monsieur. Je m'appelle Luc.

Salut Marie, comment ça va ? Bonsoir, Madame.

Ça va bien, merci ! Au revoir !

Nicolas ? Comment t'appelles tu ?

Bonjour, Madame ! Au revoir !

Bonsoir, Monsieur ! Absent !

14 quatorze

Echantillon 43 : Réponse fausse.

Dans cette activité, le principe est presque le même que celui dans l'activité précédente (remplir les bulles vides pour reconstruire les échanges entre les personnages), la seule différence concerne les phrases. En effet, dans l'activité précédente on demandait aux élèves de reconstruire les dialogues en recopiant les phrases écrites en bas, tandis que dans la présente activité, on leur demandait seulement de coller les étiquettes contenant les dialogues dans les bulles, mais remarquant que dans toutes les situations, la lecture des phrases s'impose comme facteur indispensable à la compréhension.

II.3.2. Deuxième jour (3^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 09 questions (fiche d'observation page 306). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	00	00	55,55%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	/	01	
- Question n° 4.	01	/	
- Question n° 5.	01	/	
- Question n° 6.	/	01	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	/	01	
- Question n° 9.	01	/	

Tableau 21 : Lecture compréhension (Devoir de français).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons souligné une difficulté dans les questions 3, 6 et 8 :

- 3- Qu'est-ce qu'il a trouvé donc ? Jojo cherche / Jojo cherche le cartable ...

- 6- Pendant que Jojo continue de chercher, les élèves que font-ils ? Magali et Nicolas / Les élèves dans la classe...
- 8- Jojo a trouvé enfin son cahier de français, mais que dit la maîtresse en ce moment ? Voilà le cahier de français...

Cependant, les élèves n'ont pas donné de réponses à la 1^{ère} question :

- 1- Pour faire le devoir, madame demande aux élèves de sortir les cahiers de français des cartables, que fait Jojo ?

Tandis les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux questions 2, 4, 5, 7 et 9.

- 2- Est-ce que Jojo a trouvé son cahier de français ? Non ... Il faut remarquer que cette question ne portait pas sur tout le texte, car l'enseignant orientait la recherche de l'information en montrant seulement la première planche (1^{ère} page). Les élèves donc, avaient à leur disposition deux éléments pouvant les aider à trouver la bonne réponse, le texte et l'image.

Dans toutes les phrases que Jojo a produites, nous ne pouvons trouver une seule qui indiquait que ce dernier avait trouvé son cahier de français, Jojo citait par contre d'autres affaires (livre, crayon, feutre, gomme, taille-crayon et colle). De même, toutes les images relatives à Jojo sur la planche ne montraient pas le cahier de français qu'il était en train de chercher ; ce qui nous permet de réitérer la même remarque que nous avons faite plus haut, concernant la double présence de l'information dans les bandes dessinées qui peut offrir un avantage à la compréhension.

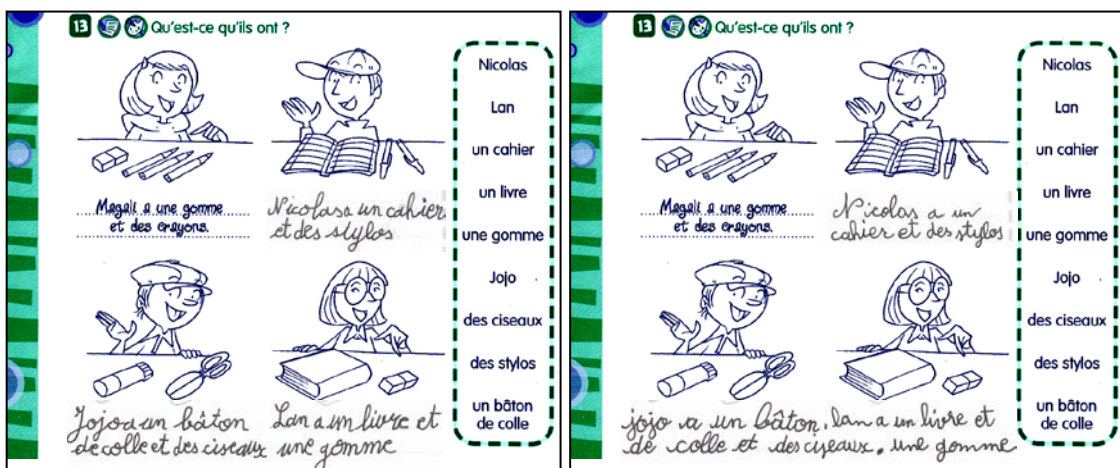
- 4- Observez les 3 images en bas ; Jojo continue de chercher, qu'est-ce qu'il a sorti de son cartable ? La gomme, les feutres, un taille-crayon, la colle... Dans cette situation aussi, la réponse fournie relève de la même spécificité mentionnée dans le paragraphe précédent.
- 5- Regardez dans la 2^{ème} page ; Jojo cherche toujours, qu'est-ce qu'il a sorti encore de son cartable ? Des ciseaux, le stylo...

- 7- Observez maintenant l'image au milieu, que tient Jojo dans sa main ? Le cahier de français / Jojo a trouvé le cahier de français...
- 9- Est-ce que Jojo a fait son devoir ? Non / Non, Jojo n'a pas fait le devoir... La réponse à cette question relève d'une bonne compréhension et semble s'appuyer le plus sur l'image, car la vignette au milieu représentait tous les élèves en train de faire leur devoir sauf Jojo, tout comme l'état d'étonnement dans lequel Jojo a été dessiné et ses camarades qui riaient de lui dans l'avant-dernière vignette.

A propos de l'activité de compréhension faite après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 30 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	18	12	60%

Tableau 22 : Activité de compréhension (Qu'est-ce qu'ils ont ?).



Echantillon 44 : Réponse juste.

Echantillon 45 : Réponse juste.



Cette activité se base sur deux facultés essentielles à la compréhension, la reconnaissance visuelle des personnages et des objets représentés par des dessins, ainsi que la lecture des mots se trouvant dans la bande à droite. En effet, une bonne combinaison entre ces deux facultés permet à l'élève de construire le lien entre texte/image ou image/texte (cf. Figure 116, théorie cognitive de l'apprentissage multimédia adapté de Mayer 2001, pages 239 et 240).

Mais il ne faut pas négliger le rôle de la systématisation, car la réutilisation des structures linguistiques telles que le verbe avoir (a) et la conjonction de coordination (et) ne relève pas des deux facultés citées plus haut ; c'est pourquoi, nous pouvons imaginer que le modèle que l'enseignant avait mis en place au début de l'activité (Magali a une gomme et un crayon), a beaucoup aidé les élèves dans le réemploi des structures, l'enseignant avait même insisté sur les structures linguistiques à ajouter (Attention ! Vous devez ajouter le verbe "a" et la conjonction "et", page 309).

II.3.3. Troisième jour (3^{ème} expérimentation)

Pour les questions de compréhension, l'enseignant a posé 08 questions (fiche d'observation page 310). Le tableau suivant résume en chiffres les questions que l'enseignant a posées, les réponses données par les élèves et le taux de réponses justes par rapport à la compréhension.

Questions posées	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
- Question n° 1.	01	/	75%
- Question n° 2.	01	/	
- Question n° 3.	01	/	
- Question n° 4.	/	01	
- Question n° 5.	/	01	
- Question n° 6.	01	/	
- Question n° 7.	01	/	
- Question n° 8.	01	/	

Tableau 23 : Lecture compréhension (Devoir de français).

A propos des réponses données par les élèves, nous avons remarqué une difficulté dans la 1^{ère} et la 2^{ème} question :

- 1- Dans la foire il y a beaucoup de monde, il y a aussi plusieurs jeux pour les enfants ; Nicolas propose d'y aller aux montagnes russes (indiquer les montagnes russes sur l'image), que lui répond Magali ? Que de monde...
- 2- Quel est le jeu que les enfants ont choisi ? Les montagnes / Le jeu des montagnes russes...

Tandis que les réponses justes qu'ils ont données renvoyaient aux questions 3, 4, 5, 6, 7 et 8.

- 3- A quoi ressemblent les auto-tamponneuses ? Les autos-tamponneuses comme des voitures / des voitures... Nous reprenons pour cette situation la même remarque que nous avons faite plus haut concernant les représentations mémorisées dans la base lexicale des élèves, car le mot *voiture*, qui renvoie à l'information demandée, ne figure pas dans le texte.
- 4- Observez le monsieur en chemise bleue et en cravate jaune sur la 2^{ème} page, qu'est-ce qu'il a dans sa main gauche ? La barbe à papa... La bande dessinée – comme nous l'avons abordé dans la partie théorique – dispose d'une aptitude très

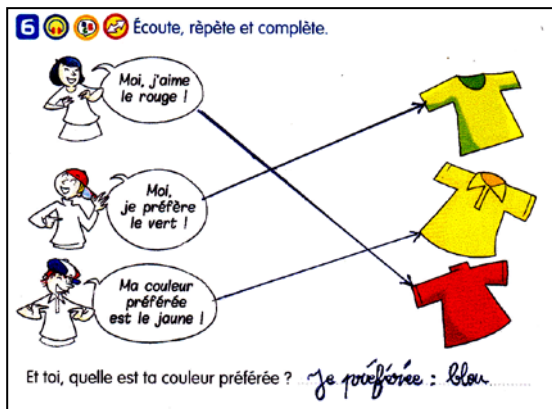
utile à la compréhension, c'est celle de présenter l'information sous un double codage, code écrit et code illustré. Pourvu que le rapport entre les deux codes soit logique et harmonieux, cette aptitude rend la compréhension plus consolidée chez les élèves.

- 5- Quelles est la couleur du ballon acheté par Magali ? Blanc / Una ballon blanc / Magali a acheté un ballon blanc...
- 6- Et Nicolas, quelle est la couleur de son ballon ? Nicolas a acheté un ballon noir...
- 7- Observez maintenant Jojo, combien de ballons a-t-il acheté ? Sept / Jojo acheté sept...
- 8- De quelles couleurs sont ces ballons ? Rouge, orange, jaune, vert, bleu ciel, indigo et violet... L'information demandée dans la 7^{ème} question se base essentiellement sur l'illustration car l'élève doit compter les ballons dessinés, tandis que dans la 8^{ème} question, c'est carrément l'inverse, étant donné que la réponse souhaitée n'est repérable que si l'élève effectuerait une lecture. Malgré la contrainte qui résulte de l'alternance entre l'information contenue seulement dans le code illustré, et aussi celle contenue seulement dans le code écrit dans ces deux situations, les élèves sont facilement parvenus à trouver l'information dans le code qui convient.

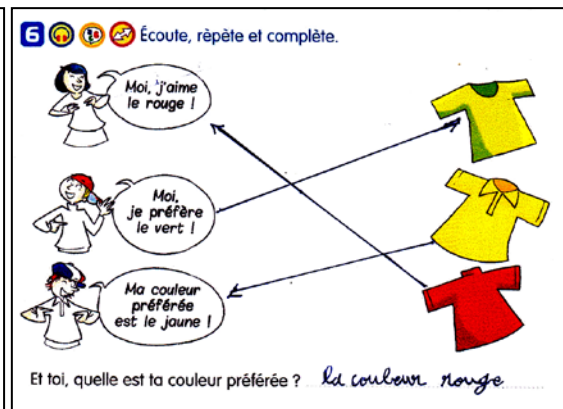
A propos de l'activité de compréhension faite après la première séance de lecture compréhension, nous exposons quelques échantillons des travaux des 30 élèves présents ce jour. Les résultats résumés dans les deux tableaux suivants montrent le pourcentage des réponses correctes portées par les élèves par rapport à la compréhension.

Nombre d'élèves	Réponses correctes	Réponses fausses	Pourcentage
30	22	08	73,33%

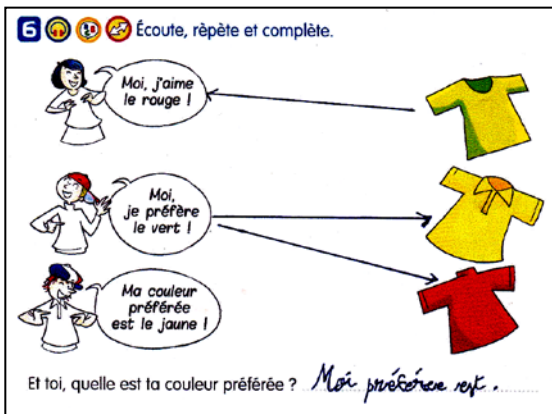
Tableau 24 : Activité de compréhension (Lisez, reliez et complétez).



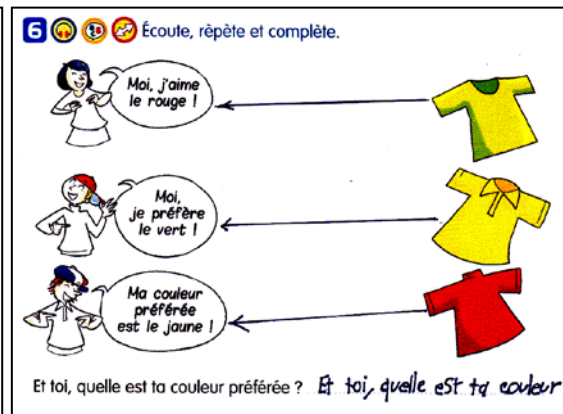
Echantillon 48 : Réponse juste.



Echantillon 49 : Réponse juste.



Echantillon 50 : Réponse fausse.



Echantillon 51 : Réponse fausse.

Sur les 30 élèves, il y avait 22 qui ont répondu à la consigne en reliant correctement les personnages et leurs textes aux images. Il faut noter que la compréhension dans cette activité se basait sur deux facteurs complémentaires ; la lecture-compréhension du texte produit par chaque personnage, et la lecture-compréhension des images se trouvant à côté. Dans les trois phrases en effet, l'élève doit inférer qu'il s'agit bien d'une couleur préférée par le personnage, et que cette couleur est représentée par un mot dans le texte. Dans la lecture des images se trouvant en face de chaque personnage également, l'élève doit reconnaître la couleur désignée dans chaque dessin. Pour pouvoir relier convenablement, l'élève combine entre la reconnaissance de la couleur contenue dans le texte et celle représentée par l'image. L'activité s'achève par un réemploi libre d'une structure (*moi, j'aime/préfère ...*).

Le taux de compréhension des séances de lecture compréhension et des activités relatives durant les trois jours de cette troisième expérimentation est aussi au-dessus de la moyenne : 50% en lecture compréhension, 43,33%, 56,66% et 70% dans les trois activités de compréhension pour le premier jour ; 55,55% en lecture compréhension et 60% dans l'activité de compréhension pour le deuxième jour ; et pour le troisième jour, 75% en lecture compréhension et 73,33% dans l'activité de compréhension ; soit un pourcentage général de 60,48%. Ce taux de compréhension renvoie au nombre de réponses correctes données par les élèves par rapport au nombre de questions posées par l'enseignant.

Nous remarquons que les résultats de cette troisième expérimentation se rapprochent des résultats obtenus dans l'expérimentation précédente (résultats du 2^{ème} groupe expérimental). En ce qui concerne les questions de compréhension posées par l'enseignant, nous n'avons pas non plus dénoté la présence des reformulations ou même des répétitions, néanmoins, la majorité des élèves donnait des réponses correctes.

D'une manière générale, nous pouvons conserver les mêmes remarques faites avec le groupe expérimental précédent concernant l'attrait des illustrations et des couleurs, la participation des élèves au cours de la lecture individuelle ou dialoguée, le volume horaire et notre présence dans les cours durant les trois jours ; seulement, il nous semble important de reprendre le même constat obtenu avec le 2^{ème} groupe expérimental à propos du taux de compréhension progressif : 50%, 55,55% et 75% uniquement pour la séance de lecture compréhension et 54,99%, 60% et 73,33% pour les activités de compréhension.

En terminant les expérimentations, un important constat semble fortement s'imposer, entre autres la comparaison des données théoriques avec celles obtenues de ces trois expérimentations. Avant d'aller vers la vérification, il faut d'abord souligner quelques contraintes ayant accompagnées le déroulement des expérimentations.

Il est vrai qu'avec le groupe témoin, les résultats relatifs à la compréhension n'étaient pas positifs dans leur totalité, c'est-à-dire que durant toutes les séances menées dans les trois jours, les taux de compréhension étaient au-dessous de la moyenne. Mais, autres que les facteurs que nous avons avancés pour expliquer les données du premier groupe expérimental (groupe témoin), nous pensons qu'un autre facteur, plus général et plus important, semble justifier ces données, il s'agit du manuel de lecture en question, c'est-à-dire de la méthodologie employée.

En effet, nous constatons que le livre de la 4^{ème} année marque une rupture flagrante avec celui de l'année précédente (livre de la 3^{ème} année), cette rupture est déjà confirmée par les enseignants, rappelons-nous les propos des enseignants que nous avons consultés au début du premier chapitre de cette partie. Nous pensons que ceci est parmi l'une des conséquences de la réforme du système éducatif algérien, ayant d'abord introduit en 2002 l'enseignement du français à partir de la deuxième année primaire, puis revenu deux ans après vers l'enseignement du français à partir de la troisième année.

Ce changement ayant causé la disparition d'une année dans le cycle primaire n'a pas tenu en compte une nouvelle conception des manuels dans ce cycle ; autrement dit, le manuel de la 4^{ème} année par exemple était conçu pour des élèves qui devraient, préalablement, faire deux ans de français, mais pratiquement parlant, seul le manuel de la troisième année qui a été remanié, celui de la deuxième année (la méthode *Dédine*) étant très vite disparu avec l'année qu'on a supprimée, alors que celui de la 4^{ème} année est resté le même.

Si nous revenons aux données du groupe témoin, nous pouvons sans grande peine affirmer que c'est la méthodologie utilisée qui est à l'origine de ces résultats. Par méthodologie nous désignons le manuel scolaire de la quatrième année primaire, un manuel qui n'est pas bien conçu pour enseigner le FLE à des élèves en 2^{ème} année d'apprentissage du français, ou encore faut-il s'interroger sur les méthodes à mettre

en place pour enseigner le FLE car la présente étude n'avait pas pour objet d'examiner cette particularité.

D'autres contraintes surgissent de la comparaison entre les données du groupe témoin et celles des groupes de la méthode *Jojo*, il s'agit de type des questions posées dans les deux situations. En effet, il paraît très juste de dire que nous ne disposons d'aucun paramètre d'objectivité nous permettant de comparer les questions posées dans le manuel et celles posées dans la méthode *Jojo* pour les mettre en pied d'égalité. Les questions dans le manuel – qui sont le plus souvent difficiles et ne sont pas à la portée des élèves – ne sont pas des questions conçues pour une méthode de FLE comme nous l'avons souligné plus haut, par contre, celles posées dans la méthode *Jojo* sont bien conçues pour faire fonctionner une méthode destinée pour enseigner le FLE, c'est-à-dire une méthode de type communicatif.

Dans la méthode *Jojo*, l'utilisation des dessins, des couleurs, des dialogues simples et surtout le maniement des accessoires relevant du ludique qui ont accompagné cette méthode (couper, coller, colorier, dessiner, jouer, etc.) sont les principaux paramètres qui font bien fonctionner cette méthode de FLE, sans parler du lexique et du niveau de la langue en général qui sont soigneusement appropriés au niveau des élèves et à leur âge, ainsi que des thèmes des unités enseignées qui appartiennent dans leur majorité aux monde enfantin, monde plein de jeux et de découvertes.

Cependant – et sans se laisser porter simplement par les résultats des expérimentations, surtout avec les groupes de la méthode *Jojo* – il faut remarquer que les critères que nous avons cités dans le paragraphe précédent ne sont pas forcément et uniquement des critères qui appartiennent à la bande dessinée *Jojo*. Plusieurs méthodes de FLE en effet sont dotées de ces caractéristiques, plusieurs méthodes de FLE auraient, peut-être, des résultats meilleurs que ceux obtenus avec la méthode *Jojo* avec les mêmes élèves.

Nous pouvons citer parmi ces méthodes, des méthodes célèbres comme *Alex et Zoé* de Colette Samson et Marc Oddou (CLE International : 2010) et *Grenadine* de Clelia Paccagnino, Marie-laure Poletti et Chappey Elisa (Hachette FLE 2003). Ces méthodes, qui ne sont pas des bandes dessinées, ont été validées dans beaucoup de situations d'enseignement-apprentissage de FLE, ce qui ramène à dire que les résultats obtenus avec *Jojo* – témoignant une certaine prise en charge de la compréhension – ont un effet positif sur la compréhension propre aux bandes dessinées, mais si un tel effet a été constaté, c'est parce qu'il s'agit aussi d'une méthode de FLE.

Conclusion

Nous avons consacré cette partie à la mise en pratique de la bande dessinée dans une classe de 4^{ème} année primaire afin de mesurer la compétence de compréhension de l'écrit dans deux situations différentes, lecture des textes ordinaires et lecture des bandes dessinées. Trois groupes-classes ont fait l'objet de cette pratique dont un représentait le groupe témoin, les deux autres groupes ont subi la bande dessinée *Jojo*.

Avant de débiter les expérimentations, nous avons décrit d'une manière générale la disposition des enseignements en cycles en Algérie, les finalités de l'enseignement du français au primaire et les objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année où il était question d'aborder les profils d'entrée et de sortie pour ce niveau. Ensuite, nous avons parlé du déroulement de l'expérimentation proprement dite.

Nous avons assisté à des séances avec les trois groupes expérimentaux, soit un volume horaire général de onze heures et 45 minutes. Nous avons réalisé au cours des séances des fiches d'observation de chaque activité. Ces fiches d'observation nous ont permis de mieux décrire ces séances dans le premier chapitre, puis, dans le second chapitre, nous avons essayé d'analyser et d'interpréter les résultats des fiches d'observation en fonction des données théoriques évoquées dans la première et la seconde partie.

En effet, nous avons constaté que ces résultats répondaient en quelque sorte à nos attentes vis-à-vis de l'hypothèse que nous avons formulée au départ. C'est-à-dire que la bande dessinée a permis de mieux développer la compétence de compréhension de l'écrit chez des élèves de 4^{ème} année primaire ; nous avons aussi constaté que ce développement était en progression au fur et à mesure que les élèves se familiarisaient avec la bande dessinée.

Conclusion générale

Conclusion générale

Nous avons cherché à montrer que l'utilisation de la bande dessinée en tant qu'un outil pédagogique avec des élèves de FLE, précisément des élèves de 4^{ème} année de l'école primaire, permettrait de mieux développer chez ces derniers la compétence de compréhension en lecture, il semble que les résultats auxquels nous avons abouti ne sont pas très différents par rapport à nos attentes, nous aurons l'occasion de développer ce point plus loin dans cette conclusion. Contentons-nous à présent de rappeler aux lecteurs la démarche que nous avons suivie pour aboutir à ces résultats, notre objectif de départ et les données de l'expérimentation.

La problématique de notre travail de recherche tournait autour de la difficulté concernant la compréhension en lecture chez des élèves de 4^{ème} année de l'école primaire ; un grand nombre d'enseignants, en effet, confirmait que cette difficulté en lecture s'impose chez ces élèves. C'est ainsi que nous avons pensé proposer à ces élèves un outil pédagogique pouvant les aider à surmonter cette difficulté, il s'agit de la bande dessinée.

Pourquoi la bande dessinée ? Parce que nous avons aussi pensé que c'est un outil qui respecte l'âge de ces élèves (des enfants âgés entre 8 et 10 ans) ; outil qui, par sa faculté attractive, sa conception (illustration, couleurs, dialogues simples, etc.) et sa présence en tant que manuel de lecture dans une classe de FLE, offrirait à ces élèves un bain linguistique leur permettant de développer leurs compétences de compréhension en lecture mieux que le fait leur manuel ordinaire. C'était donc celui-là notre objectif, et afin de le mettre en place, nous avons planifié cette recherche en trois grandes parties.

La première partie que nous avons intitulée *Les bandes dessinées : histoire et structure* est composée de deux chapitres. Dans le premier chapitre intitulé *La bande dessinée : une longue histoire*, nous avons d'abord commencé par les définitions les plus importantes accordées aux bandes dessinées. Ces définitions

données par des spécialistes tels que Scott McCloud (2002), Rodolphe Töpffer (Baron-Carvais, 2007), Theiry Smolderen, Claude Moliterni (2003) ou Henri Filippini (1989) convergeaient, en effet, pour dire que la bande dessinée est un genre de narration présentant une suite de dessins ou d'images qui comprend, sous la forme de bulles, de ballons, de récitatifs, de cadres, etc. un ensemble de paroles, de réflexions, de sentiments ou des pensées des personnages.

Dans l'histoire de la bande dessinée, nous avons essayé – surtout avec Rodolphe Töpffer et Alain Chante (1996) – de conférer une date de naissance à ce moyen d'expression. Nous avons, ensuite, entamé les premières apparitions au cours du XIX^{ème}, la période de *Yellow Kid* aux Etats-Unis et de *La famille Fenouillard* en France entre 1896 et 1929, *Bécassine et ses cousins* en 1905, les supports qui ont permis aux bandes dessinées de se répandre ainsi que le succès qui en résultait entre 1910 et 1925, la réussite du *comic strip* américain *Mickey Mouse* entre 1929 et 1934 et la période des super-héros (*Superman*, *Batman*, *Captain Marvel*, etc.) entre 1935 et 1939.

Nous avons aussi évoqué la grande révolution de la bande dessinée connue en France avec *Tintin* d'Hergé en 1929, le débat de l'après-guerre jusqu'en 1990 entre les deux écoles de bandes dessinées (l'école américaine et l'école franco-belge), le journal de *Spirou* et *Lucky Luke* en 1938, le journal de *Tintin* repris en 1946 sous forme de séries, *Astérix le Gaulois* d'Albert Uderzo et de René Goscinny en 1959, l'âge adulte des bandes dessinées de 1970, l'ouverture de 1980 avec l'explosion des mangas, la diversification des bandes dessinées en 1990 et le conflit causé par les éditeurs de bandes dessinées au cours des années 2000.

La bande dessinée algérienne par contre, n'a pas pris un rythme constamment progressif ; nous avons vu que durant toute son histoire, il y a eu des hauts et des bas. Bien que les débuts s'annoncent plus prometteurs à l'aube de l'indépendance, nous avons souligné que la bande dessinée algérienne est restée attachée à son contexte sociopolitique – contexte qui a été dicté principalement par la conjoncture

politique qu'a connue le pays – et n'a pas pu se libérer définitivement. A ce contexte, il faut ajouter la décennie noire qui a frappé le pays durant les années 1990 ayant causé un véritable exode des bédéistes algériens.

Dans le deuxième chapitre intitulé *Structure des bandes dessinées*, nous avons montré en premier lieu que la bande dessinée dispose d'une structure particulière par rapport aux autres moyens, elle n'est pas le roman, ni le manuel scolaire, ni d'ailleurs l'album d'images, elle est tout simplement la bande dessinée, un genre distinctement différent de tous les autres. Nous avons ensuite évoqué la terminologie spécifique de ce moyen d'expression à l'aide de quelques exemples empruntés à la méthode *Jojo*.

En second lieu, et toujours à l'aide des exemples pris de bandes dessinées, nous avons parlé des techniques de mise en scène dans les bandes dessinées, des formes de plans, des angles de vue, des différentes formes de cadres, des codes de lecture dans la bande dessinée ainsi que les moyens utilisés pour exprimer la parole, de la position du texte et de sa relation avec l'illustration, du rythme, du mouvement et des couleurs, et nous avons essayé de montrer – là où le moment le permettait – le rapport de toutes ces techniques avec la compréhension chez un lecteur de bandes dessinées.

La seconde partie, *Les compétences de compréhension : entre lecture ordinaire et la lecture de bandes dessinées*, se composait aussi de deux chapitres ; dans le premier chapitre intitulé *Les compétences de compréhension en lecture ordinaire*, nous avons essayé en premier lieu de mettre en lumière la notion de compétence en apportant les principales définitions données par plusieurs spécialistes surtout dans le domaine de la didactique, puis, nous avons vérifié le lien qu'entreprend cette notion avec d'autres notions telles que les connaissances, la capacité, le savoir, etc. ensuite, nous avons parlé de types de compétences et de la manière qui permet de les acquérir.

Nous avons aussi parlé des ressources d'une compétence, des types de savoirs qui la forment, des modalités évaluatives relatives et des enjeux de la langue maternelle. En second lieu, il était question d'aller vers l'apprenant ; donc, la centration sur l'apprenant, les apprenants d'aujourd'hui, les apprenants et les types de profil de compréhension, etc. tous ces points ont été abordés comme, d'ailleurs, les méthodes dans l'enseignement–apprentissage, les conceptions de l'apprentissage, la motivation, etc.

Le troisième moment été consacré à la lecture proprement dite ; nous avons mis l'accent sur le processus de lecture en FLE tout en gardant un œil ouvert sur le rôle joué par la langue maternelle. Vis-à-vis de la compréhension, ce rôle nous a permis de traiter les caractéristiques de la langue maternelle et de voir à quel point l'exploitation d'un certain lexique appartenant au dialecte arabe, à titre d'exemple, pourrait être positive quant à la compréhension en lecture de certains mots. Nous avons ensuite entamé les principales trois méthodes de lecture : la méthode syllabique, la méthode globale et la méthode mixte pour cheminer vers leur mise en pratique entre FLM et FLE.

L'investigation dans le champ de la lecture nous a conduit inévitablement à pointer notre attention sur les modèles de compréhension en lecture. Nous n'avons, certes, pas pu exposer tous les modèles de compréhension en lecture, mais nous avons quand même réussi à projeter la lumière sur trois des modèles que nous avons jugés importants : le modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978), le modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983) et le modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988 ; 1998). Après, il était question de ne pas oublier les difficultés en lecture surtout quand il s'agissait des élèves en FLE, élèves novices en lecture.

L'importance de la compréhension en lecture chez ces élèves nous a obligé de revenir sur le processus de compréhension où nous avons parlé de types de lecture pratiquée en classe pour montrer que l'acte de lecture se divise en plusieurs

composantes, entre autres, la quête de la signification en lecture, la forme, la fonction symbolique, la mémoire et la vitesse.

Dans le deuxième chapitre intitulé *Les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées*, la démarche que nous avons suivie est presque la même que celle du chapitre précédent, c'est-à-dire qu'il s'agit aussi de compétences de compréhension, mais en lecture de bandes dessinées et non pas en lecture ordinaire. Nous avons débuté ce chapitre par l'approche globale et les situations en lecture telles quelles sont décrites par Sophie Moirand (1979) et Daniel Coste (1978), puis, en allant vers les bandes dessinées, nous avons découvert que son étude en tant que genre est d'autant plus ardue que nous l'avions pensée.

Nous avons évoqué, après, la dimension pédagogique des bandes dessinées d'après les expériences menées par des spécialistes comme Antoine Roux (1970), Henri Filippini (1976), Frank Andriat et Arnaud de la Croix (1979), etc. et nous avons vu que cette dimension – permettant une certaine transposition didactique des bandes dessinées – avait quand même un rôle important à jouer quant à la compréhension en lecture en FLE ; c'est pourquoi nous avons parlé, tout juste après, de la lecture des bandes dessinées et du processus de compréhension qui en résulte en mettant en valeur, selon les études menées par Eric Jamet (2008), l'impact des illustrations dans les bandes dessinées.

Cet impact, positif dans sa globalité en faveur d'une bonne compréhension lors de la lecture des bandes dessinées, a été aussi démontré par les travaux de Pierre Fresnault-Deruelle (1972) et de Bernard Toussaint (1976) sur la lecture des textes, la lecture des images sans paroles et sur la lecture iconico-linguistique des bandes dessinées. Ces travaux, qui relèvent d'un aspect purement technique, portaient aussi sur les liens entre les images elles-mêmes pendant la lecture de bandes dessinées et sur le degré de complémentarité qui peut se dégager.

Pour terminer le second chapitre de cette deuxième partie, nous avons tenté aussi – comme nous l’avons d’ailleurs fait dans la lecture des textes ordinaires – de présenter les modèles de compréhension lors de la lecture de bandes dessinées : modèle du double codage de Lieury (2005), la théorie de la charge cognitive de l’équipe de John Sweller (1988), le modèle intégratif de Schnotz (Jamet, 2008), le modèle de Narayanan et Hegarty (2002) et le cinquième que nous avons étayé le plus, celui de la théorie cognitive de l’apprentissage multimédia de Mayer (2001). Ceci nous a permis de mieux saisir le fonctionnement de ces modèles d’un côté, et d’un autre côté, de les mettre en évidence en les comparant avec ceux déjà décrits dans le chapitre précédent.

Arrivant à la phase expérimentale, nous avons voulu trouver des liens entre toutes les données que nous avons évoquées dans la première et la deuxième partie et celles de notre expérimentation, c’est-à-dire jusqu’à quel point ces données théoriques pourront servir d’appui ou inversement quant aux résultats obtenus par la mise place de la bande dessinée *Jojo*.

La troisième partie donc intitulée *Mise en place de la méthode Jojo avec des élèves de 4^{ème} année primaire* a été aussi répartie en deux chapitres ; le premier chapitre ayant pour titre *Recueil méthodologique et déroulement de l’expérimentation*, débute par un bref résumé concernant l’organisation des enseignements en Algérie et leur disposition en cycles : le cycle primaire comprenant 5 ans d’enseignement où le français figure dans les trois dernières années, le cycle moyen renfermant 4 ans d’enseignement et le cycle secondaire composé de 3 ans d’enseignement. Ce dernier cycle s’achève par un examen de baccalauréat qui annonce le début des études universitaires.

Nous avons parlé ensuite, des objectifs assignés à l’enseignement du français dans le premier cycle (le cycle primaire) d’après les instructions officielles et les programmes de 4^{ème} et de 3^{ème} année primaire annexés en fin de cette thèse et des profils d’entrée et de sortie de la 4^{ème} année primaire. Puis, nous avons exposé le

déroulement de l'expérimentation avec trois groupes d'élèves dans les trois écoles mentionnées. Un de ces trois groupes a été désigné comme un groupe témoin, les deux autres ont travaillé avec la méthode *Jojo*.

Durant toutes les séances auxquelles nous avons assisté avec les trois groupes expérimentaux, notre rôle consistait à observer le déroulement des cours et de réaliser par la suite des fiches d'observation pour chaque activité. Nous avons aussi essayé de faire connaître aux lecteurs la méthode *Jojo* pratiquée avec les deux groupes expérimentaux ; dans la description de cette méthode, nous avons découvert le livre d'élève, les détails du déroulement d'une unité didactique et le personnage *Jojo* en question.

Pour aborder le deuxième chapitre de cette partie, *Analyse et interprétation des données*, les travaux des élèves durant toutes les séances ont été recueillis après chaque activité où nous avons demandé aux enseignants de ne pas porter de corrections ; les analyses et les interprétations que nous avons faites témoignaient, certes, en faveur d'une bonne prise en compte du processus de compréhension chez les deux groupes expérimentaux par rapport au premier groupe témoin.

Rappelons-nous les pourcentages concernant le taux de compréhension dans les trois jours pour le groupe témoin : 25% pour la lecture compréhension et 14,81% pour l'activité dans le premier jour, 33,33% pour la lecture compréhension et 62,96% pour l'activité dans le deuxième jour et 36,36% pour la lecture compréhension et 29,62% pour l'activité dans le troisième jour ; soit un pourcentage général de 33,68% pour ce groupe. Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous avons mis en cause plusieurs critères, entre autres, la démarche pédagogique suivie par l'enseignante, le manuel scolaire en question, le volume horaire imparti à l'enseignement du français, le nombre d'élèves dans la classe et notre présence dans les cours.

Chez le premier groupe expérimental, par contre, les résultats dépassaient la moyenne. Un pourcentage global de 69,05% pour le taux de compréhension dans les trois jours ; soit 50% pour la lecture compréhension et 55,55%, 62,96% pour les deux activités dans le premier jour, 60% pour la lecture compréhension et 76,92%, 80,76%, 92,30% pour les trois activités dans le deuxième jour et 75% pour la lecture compréhension et 62,96%, 74,07% pour les deux activités dans le troisième jour.

De même, les résultats obtenus dans le second groupe expérimental étaient très proches de ceux obtenus avec le groupe expérimental précédent. 50% pour la lecture compréhension et 43,33%, 56,66%, 70% pour les trois activités dans le premier jour, 55,55% pour la lecture compréhension et 60% pour l'activité dans le deuxième jour et 75% pour la lecture compréhension et 73,33% pour l'activité dans le troisième jour ; soit un pourcentage général de 60,48%.

Dans les deux groupes expérimentaux, nous avons dénoté une nette progression par rapport aux taux de compréhension réalisés dans les trois jours, une progression que nous avons expliquée par le fait que les élèves se familiarisaient avec la bande dessinée – qui représentait un nouvel outil pour eux – au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur apprentissage, mais revenons à nos propos dits dans le premier paragraphe de cette conclusion pour confirmer que ces résultats – même s'ils sont en leur totalité en faveur d'un bon fonctionnement du processus de compréhension dans la bande dessinée – ne doivent pas être vus et compris uniquement selon cet angle.

Logiquement parlant, notre souci était celui de mesurer le taux de compréhension avec et sans l'utilisation de la bande dessinée, pour pouvoir déterminer par la suite dans laquelle des deux situations ce taux de compréhension se trouve davantage favorisé, mais en fin de compte, chez le groupe témoin par exemple, la compréhension qu'il était question de mesurer relevait des activités journalières menées par les élèves, ces activités ont été extraites du manuel scolaire de la 4^{ème} année primaire, autrement dit, ce taux de compréhension se rattache

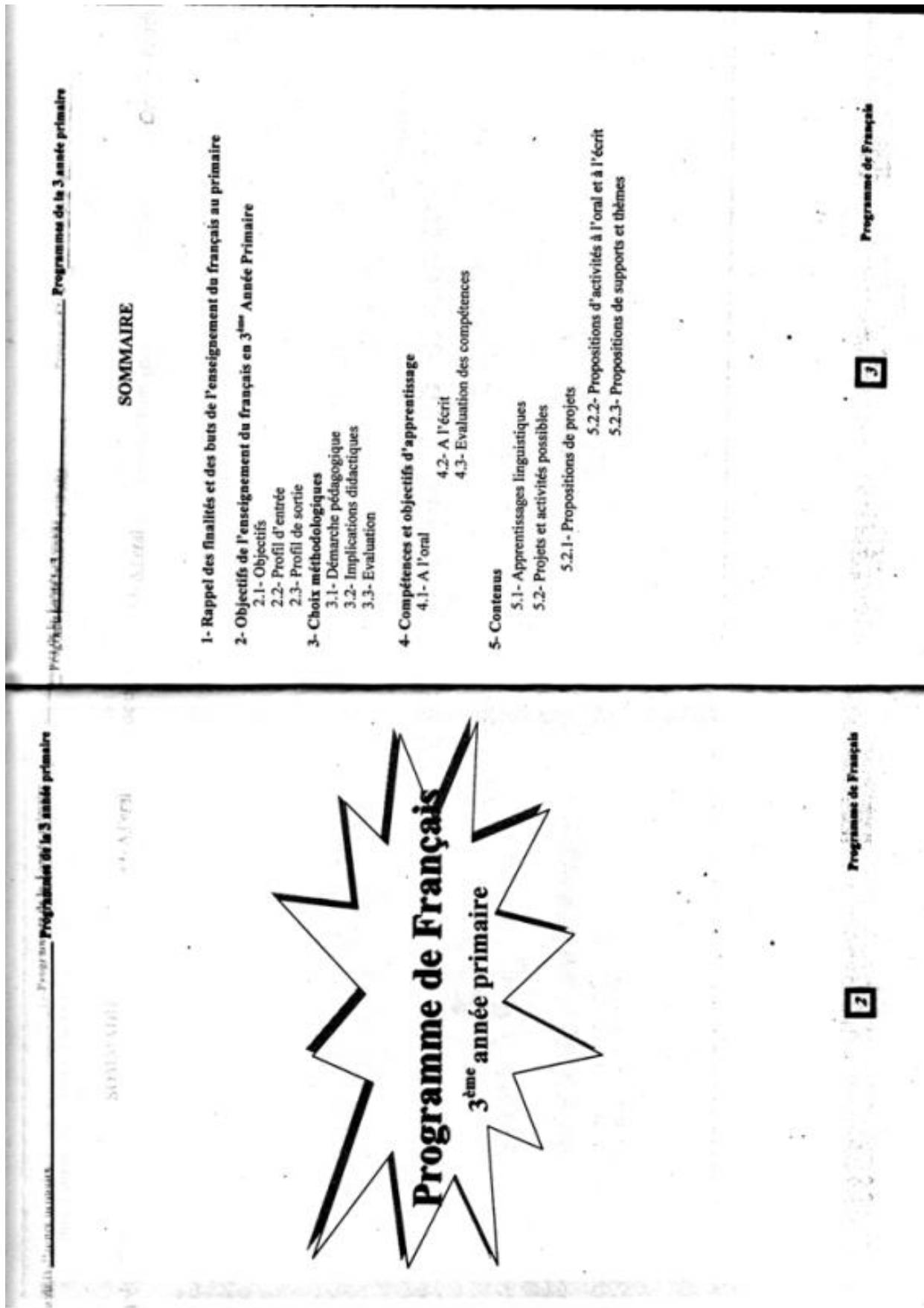
directement à la méthodologie que l'on a proposée à ces élèves et qui n'est autre que leur manuel scolaire. Donc le faible taux de compréhension observé chez ce groupe ressort de la méthodologie utilisée.

Pareillement, le meilleur rendement des élèves par rapport aux taux de compréhension chez les deux groupes expérimentaux avec l'utilisation de la bande dessinée peut renvoyer aussi à la méthodologie que nous avons proposée (la méthode *Jojo*), donc là encore, c'est la méthodologie qui a joué en faveur de ces taux de compréhension élevés. Ainsi, dans l'analyse et l'interprétation des travaux des deux groupes expérimentaux, nous avons quand même pu montrer comment la bande dessinée a aidé ces élèves à mieux développer leur compétence de compréhension à travers les rapports établis entre sa mise en place et les données théoriques exposées dans les deux premières parties.

Ce constat, qui semble bien congruent à l'hypothèse de départ que nous avons formulée, nous permet, certes, de mieux le considérer en affirmant le rôle positif de la bande dessinée quant à la compétence de compréhension chez des élèves de 4^{ème} année primaire, mais il nous permet également de ne pas se contenter uniquement que de cette considération, car il y a certainement lieu de penser aux méthodes conçues pour le FLE ; en effet, nous pouvons comprendre qu'il peut s'agir d'une méthode de FLE qui fonctionne comme telle, ce que n'est pas le manuel scolaire des élèves ni son utilisation avec le groupe témoin. La simple preuve que nous pouvons avancer, c'est qu'en aucun cas, nous ne pouvons comparer le type de questions posées dans le manuel scolaire avec celui de la bande dessinée ; tout simplement, il ne s'agit pas de la même méthodologie qui est en vigueur dans les deux ouvrages, et c'est justement ce point, selon nous, qui fait la différence ; ajoutant aussi que par type de questions, nous ne voulons pas laisser entendre que ça concernait uniquement celles utilisées dans les bandes dessinées, car il peut bien s'agir d'autres manuels et méthodes – qui ne sont forcément pas des bandes dessinées – où le type de questions posées aura le même effet positif.

En fin, en projetant la lumière sur des angles différents, ce constat est donc d'autant plus important pour nous, car au même moment où il nous conduit à se positionner en parallèle avec notre hypothèse de départ, il nous oblige aussi à nous (re)positionner différemment par rapport à cette hypothèse. La difficulté qui concerne la compréhension peut aussi remonter au choix de la méthodologie proposée, et c'est ainsi que nous espérons que ce constat soit repris dans de futurs travaux de recherche et qu'il ouvre de nouvelles perspectives en conservant la même problématique, celle de la compréhension.

Annexes



1- RAPPEL DES FINALITES ET DES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer.

Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE LA DISCIPLINE EN 3^{ème} ANNEE PRIMAIRE

La 2^{ème} AP et la 3^{ème} AP constituent le socle des apprentissages premiers. Durant ces deux années consécutives, l'élève construit ses apprentissages à l'oral comme à l'écrit dans un même continuum.

2.1- Objectifs

Le programme de 3^{ème} Année primaire a pour objectifs de :

- continuer à développer les compétences retenues pour la 1^{ère} année de français,
- faire progresser les apprentissages des élèves sur le plan linguistique,
 - en augmentant et en structurant le stock lexical acquis,
 - en complétant la mise en place de la progression phonologique,
 - en travaillant de nouveaux graphèmes,
 - en faisant manipuler certains points de langue,
 - en continuant à s'appuyer sur les mêmes actes de parole qui seront davantage détaillés.

2.2- Profil d'entrée

A la fin de la première année de français, l'élève a développé des compétences d'écoute/réception et des compétences d'expression à l'oral de même qu'il a commencé à aborder l'écrit. Il a construit de nouveaux savoirs par reproduction et stimulation dans le cadre des activités au sein de la classe qui constitue le contexte d'immersion privilégié. Il est familiarisé aussi avec la lecture – à partir de textes courts adaptés à sa sensibilité et à son âge – et avec l'écriture. Il sait reproduire ou compléter quelques phrases à partir de situations significatives pour lui et diversifiées.

À l'oral l'élève sait :

- reconnaître les phonèmes de la langue,
- réaliser correctement les phonèmes de la langue,
- reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif,
- identifier qui parle et de quoi dans une situation de communication simple,
- rapporter des faits simples de sa vie quotidienne à l'aide du vocabulaire appris,
- répondre efficacement à un message verbal simple,
- prendre sa place dans un échange à deux pour se présenter et parler de soi.

À l'écrit l'élève sait :

- faire de mieux en mieux la correspondance phonie/graphie en français,
- prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte court,
- lire à haute voix un mot connu, une phrase, un court énoncé,
- identifier des textes en s'appuyant sur des éléments visuels,
- reproduire des lettres en respectant les normes,
- écrire en cursive les minuscules,
- copier des mots, des énoncés simples,
- compléter un énoncé en introduisant des mots appris,
- répondre à une question par une phrase simple,
- utiliser une ponctuation simple.

2.3- Profil de sortie

À l'oral : On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- prononcer correctement tous les phonèmes,
- produire des énoncés en respectant le schéma intonatif (poser une question, donner un ordre, exprimer un affect),
- produire un énoncé par rapport à une situation de communication,
- réagir à une consigne orale,
- répondre à une question posée concernant son vécu,
- identifier dans un texte entendu ou un dialogue qui parle, à qui, de quoi, pour quoi faire,
- rapporter des faits simples de la vie quotidienne,
- prendre sa place dans un échange à plusieurs sur un thème du quotidien,
- parler de soi,
- parler des autres.

L'écrit : On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- maîtriser la correspondance phonio/graphie régulière,
- identifier les éléments visibles d'un texte : titre, corps du texte, auteur et illustration,
- prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte simple,
- lire une courte consigne (coche, souligne, barre ...),
- lire à haute voix un texte court,
- reconnaître les quatre graphies en lecture (script, cursive, minuscule, majuscule),
- écrire les majuscules en cursive et en capitales d'imprimerie,
- lire et copier des phrases,
- transcrire en cursive un énoncé en script,
- répondre à une consigne simple,
- répondre à une question par une phrase simple à deux ou trois constituants,
- maîtriser la ponctuation forte : le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation.

CHOIX METHODOLOGIQUES

3.1- Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée dans ce programme est celle qui a déjà été mise en place pour le programme de la 2^{ème} Année Primaire. C'est une démarche par découverte qui permet d'enclencher le processus d'apprentissage chez l'apprenant.

3.1.1- Principes théoriques

Fondée sur le constructivisme et le cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.
- proposer des situations d'apprentissage qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.
- organiser des temps d'interaction où les élèves confrontent leurs productions et expliciter leur façon de faire. La verbalisation est un procédé qui permet de progresser dans les apprentissages.
- tenir compte de l'erreur et l'exploiter comme un moyen pour remédier aux insuffisances et lacunes rencontrées.

3.1.2- Principes méthodologiques :

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances. Mis en situation d'observation et d'écoute, il développe au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit. L'appropriation progressive de la langue se fera :

- A l'oral, par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation, reformulation et réemploi.
- A l'écrit, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, il se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes : appréhension simultanée du code et du sens.

- L'évaluation formative est complètement intégrée au processus d'apprentissage. Elle permet de mesurer les progrès réalisés et d'apporter les remédiations nécessaires au fur et à mesure des apprentissages dans le cadre d'une démarche spiralaire pour la 2^{ème} AP et la 3^{ème} AP.

3.1.3- La démarche du projet :

La réalisation d'un projet nécessite la mise en place d'une interaction dynamique entre l'enseignant et les élèves, et les élèves entre eux. Elle suppose la construction commune du planning de travail selon « un contrat de projet » qui permet, en fin de parcours, son évaluation.

3.2- Implications didactiques

Les implications didactiques qui en découlent sont les suivantes :

- A l'oral

- Les activités d'écoute compréhension ont la même place prépondérante qu'en 2^{ème} année primaire.
- La mise en place d'une bonne prononciation-articulation se poursuivra pour les nouveaux sons afin de soutenir l'initiation à la lecture/écriture. La prise de parole sera toujours encouragée au sein de la classe par des activités spécifiques.

3.3. Évaluation

Compte tenu des principes déjà retenus dans le programme de 2^{ème} AP, nous continuerons à axer nos efforts sur l'évaluation formative au cœur de la classe. Pour ce faire, il est important d'établir une distinction entre évaluation formative et évaluation sommative.

- **L'évaluation sommative** : Sa finalité est de décider des acquisitions de fin de parcours. Ce type d'évaluation a une importance essentiellement institutionnelle.
- **L'évaluation formative** : Elle permet à l'enseignant, outillé de grilles d'évaluation (cf. Programme 2^{ème} AP), d'apprécier le rythme de chaque élève. L'enseignant peut par un questionnement s'informer sur les stratégies et les difficultés d'apprentissage de chaque élève à l'oral comme à l'écrit (comment tu as fait ? ...). Ceci le conduit à réfléchir sur son enseignement, sa pratique et sa progression. Pourquoi ? Parce qu'il aura mieux cerné les erreurs des élèves, il aura mieux analysé leur façon d'apprendre et il pourra ainsi apporter les remédiations nécessaires. Celles-ci seront autant que possible personnalisées c'est-à-dire qu'elles permettront de résoudre des difficultés d'apprentissage propres à un élève dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Cela signifie qu'à chaque élève ou groupe d'élèves correspondra une remédiation à même de réguler les apprentissages. En 3^{ème} AP, l'évaluation sera une évaluation par le professeur, par l'élève lui-même (auto évaluation) ou par les camarades (co-évaluation) toujours à l'aide de grilles.

4. COMPÉTENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Depuis quelques années déjà, on parle de « compétences » dans le milieu de l'éducation parce que l'accent est mis sur le développement personnel et social de l'élève. Le défi est de l'amener à utiliser ses savoirs pour réaliser des activités, tant sur les plans personnel et social que sur les plans scolaire et professionnel. Ceci implique nécessairement la mise en place d'un nouveau contrat didactique, la pratique d'une évaluation formative et l'ouverture aux autres disciplines. C'est donc dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences. Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement et sont évaluables. Chaque compétence se démultiplie en autant d'objectifs d'apprentissage que nécessaire. Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est un instrument fonctionnel intégré dans la logique de mise en place d'unités d'enseignement/apprentissage (séquences). C'est à partir des objectifs identifiés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, évaluation. Les compétences sélectionnées couvrent les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production.

- A l'écrit

- La mise en place de la lecture articulera **décodage et compréhension** dans une pédagogie de construction du sens par hypothèses et anticipation : l'élève sera mis directement en contact avec la variété des textes oraux (dialogues, saynètes, chansons ...) et des textes écrits (contes, textes dialogués, poèmes, lettres ...), qui seront entre autres des documents authentiques.
- L'acte d'écrire continuera à faire l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture qui ne seront plus seulement de la copie. L'élève sera amené à réaliser de **courtes productions** (une à deux phrases).

L'enseignement/apprentissage des deux domaines de l'oral et de l'écrit est mené parallèlement.

- La construction de la langue

Pour cette deuxième année de français, les notions retenues seront toujours abordées dans le cadre d'un apprentissage implicite et dans l'interaction en vue de la construction du sens. C'est par des pratiques effectives et fonctionnelles de la langue, dans des situations de communication, que l'élève arrivera progressivement à en maîtriser le fonctionnement. On prendra soin de distinguer les codes oral et écrit : marques du pluriel, terminaisons des verbes, etc.

- La pédagogie de projets

C'est toujours dans le cadre du projet que les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit seront développés. Ce cadre de travail permettra d'installer et de maîtriser une ou deux compétences précises, lors de chaque projet, tout en donnant du sens aux apprentissages.

- Une approche contrastive :

Tout comme en 2^{ème} AP, l'apprentissage du français langue étrangère se fera par le contact des langues en prenant appui sur celles que les élèves connaissent déjà : arabe dialectal, arabe classique et tamazight (rappels, usage autorisé en cours de français, traduction, comparaisons, transfert ...). Les interférences entre les langues connues et le français seront prises en compte dans le cadre d'activités de remédiation.

Oral - Production (parler)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Dire pour s'approprier la langue.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire un énoncé de façon intelligible. - Reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif. - Reconstituer un message écouté.
Prendre la parole pour s'exprimer.	<ul style="list-style-type: none"> - Rapporier des faits, des événements. - Relater un événement vécu. - Parler de soi. - Parler de son environnement. - Exprimer un sentiment (joie, surprise ...).
Prendre sa place dans un échange pour communiquer.	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer au moyen d'éléments verbaux, non verbaux (mimiques, gestes, expressions ...) et para verbaux (intonation, rythme, groupes de souffle). - Réagir verbalement à une consigne scolaire. - Formuler une question simple. - Répondre à une question simple. - Intervenir dans un échange pour apporter des informations en rapport avec le sujet.

4.1- L'oral

Oral - Réception (écouter/comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Connaître le système phonologique et prosodique du français.	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une attitude d'écoute. - Discriminer les sons de la langue. - Discriminer les différentes intonations. - Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes.
Construire le sens d'un message oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminer des unités de sens. - Relever des indices de sens. - Identifier les interlocuteurs et leur statut (qui parle ? à qui ?). - Identifier le thème général (de quoi on parle). - Retrouver le cadre spatio-temporel (où et quand ?). - Déduire un sentiment, une émotion à partir d'une intonation (joie, colère, surprise ...).

4.2- A l'écrit

Ecrit - Réception (déchiffrer et comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Connaître le système graphique du français.	<ul style="list-style-type: none"> - Découvrir de nouveaux graphèmes de la langue. - Affiner la correspondance graphie / phonie. - Retrouver dans un texte des éléments connus : mots familiers, signes de ponctuation, majuscules ... - Lire à haute voix une phrase, un court énoncé.
Construire le sens d'un message écrit.	<ul style="list-style-type: none"> - Différencier les écrits par leur présentation (lettres, listes, recettes, contes, comptines, bandes dessinées ...). - Bâtir des hypothèses de sens à partir d'éléments externes (illustrations, titre, présentation ...) et d'indices textuels. - Connaître la fonction des signes de ponctuation (le point, la virgule, le point d'interrogation, le point d'exclamation, le tiret et les guillemets). - Identifier par des indices visibles la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ?).

Ecrit - Production (écrire)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Connaître les aspects grapho-moteurs du français.	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire des lettres en respectant les normes d'écriture. - Reproduire des graphèmes dans différents caractères. (cursive/script, minuscule/majuscule).
Activer la correspondance phonie /graphie.	<ul style="list-style-type: none"> - Associer à un même phonème différents graphèmes. - Reproduire des mots, des phrases. - Utiliser une ponctuation forte (le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation). - Répondre à une consigne par une phrase simple. - Produire un court énoncé en rapport avec une situation de communication. - Combiner le texte et l'image (légende, titre) pour le montage d'un document.

4.3- Evaluation des compétences

Au cours de la réalisation du projet et à l'intérieur des séquences, l'enseignant recourt essentiellement à l'évaluation formative pour s'assurer de la mise en place des apprentissages à l'oral, en lecture et à l'écrit (cf. grilles d'évaluation). Cependant une fois les projets réalisés, il procède à une évaluation sommative pour s'assurer de la maîtrise des compétences installées au cours du projet. Les élèves seront évalués sur leurs compétences à l'oral comme à l'écrit. L'évaluation peut prendre la forme d'une épreuve complète, construite avec plusieurs items sur la base des critères de réussite retenus.

Ainsi pour évaluer la compétence à l'oral : « Prendre la parole pour s'exprimer », l'enseignant aura à établir les critères d'évaluation de la compétence cible. C'est dans une situation de communication donnée qu'il aura à évaluer cette compétence. Exemple : demander aux élèves de raconter librement, spontanément un événement vécu récemment par eux.

Pour pouvoir évaluer la performance réalisée, l'enseignant aura dégagé des critères d'évaluation.

L'élève sait :

- raconter dans l'ordre chronologique,
- utiliser le pronom personnel « je »,
- utiliser les temps du passé,
- enchaîner les moments du récit en utilisant les indicateurs de temps (d'abord, puis, enfin),
- parler de façon intelligible,
- mettre le ton,
- parler face aux élèves.

A l'écrit la compétence « Construire le sens d'un message écrit » peut être évaluée à partir de la situation de communication suivante : lire et retrouver les mois de l'année sur un calendrier et dans un texte (comptine, texte, liste).

L'enseignant aura dégagé les critères d'évaluation suivants :

- identifier chaque écrit par sa présentation,
- bâir des hypothèses de sens à partir de l'illustration, de la forme du texte, des chiffres, des indices textuels (réurrence de « bre » pour les quatre derniers mois de l'année),
- faire le rapport graphie /phonie,
- bien articuler les sons,
- repérer un rapport graphie/phonie irrégulier (ex : abut)
- ...

L'évaluation concerne les apprentissages. Elle doit davantage porter sur les processus que sur les produits réalisés qui peuvent comporter des imperfections étant donné que ce sont des produits scolaires.

5- CONTENUS

5.1- Apprentissages Linguistiques

Cette partie présente les moyens linguistiques de communication et d'expression à mobiliser en fonction d'un projet. Elle ne constitue pas une progression imposée (excepté pour la progression phonologique) mais l'enseignant abordera les points à enseigner, au fur et à mesure des besoins de ses élèves et par rapport à des situations d'enseignement/apprentissage dans le cadre du projet. Les notions retenues feront l'objet d'un apprentissage implicite. Cela signifie que l'enseignant fera manipuler la langue et les faits de langue sans forcément les nommer. Il s'attachera à faire respecter la norme grammaticale de la langue française et à en faire décrire le fonctionnement sans pour autant faire une leçon de grammaire. Les diverses manipulations, surtout à l'oral, procèdent par mémorisation, répétition, commutation, substitution, systématisation et réemploi. Les activités de construction de la langue permettront la réalisation des actes de paroles retenus pour la 3^{ème}. AP à l'oral et à l'écrit. Les apprentissages sont organisés en trois grands domaines :

1. La correspondance phonie/graphie
2. La grammaire
3. Le lexique

5.1.1- Correspondance phonie/graphie 5.1.1.1- La conscience phonologique

Il s'agit pour l'élève d'apprendre et d'intégrer progressivement le système phonologique du français. Le français est une langue alphabétique dans laquelle les phonèmes sont transcrits par des graphèmes. Le rapport phonie/graphie est un système complexe.

A un phonème peuvent correspondre un, deux ou plusieurs graphèmes.

Exemple :

Un phonème	Des graphèmes
[s]	s ex : sucre t ex : attention ss ex : une tresse c ex : un citron ç ex : un garçon sc ex : une scie

A un même graphème peuvent correspondre plusieurs phonèmes.

Exemple :

Un graphème	Des phonèmes
x	[ks] taxi [z] sixième [g] examen

La prise de conscience de ce système sera déterminante pour la maîtrise de ce qu'on appelle la **conscience phonologique** pour la lecture et l'écriture (orthographe). Il s'agit de repérer les divers sons du français en liaison avec leurs diverses réalisations.

Il ne faut pas oublier que certains morphèmes n'ont pas de réalisation phonétique, exemple : le morphème [s] dans le mot *bonbons* [bɔnbɔ̃].

A l'oral, l'élève apprendra principalement les phonèmes intégrés dans des mots et des énoncés complets.

A l'écrit, la relation entre les sons entendus dans un mot ou un énoncé et la façon de les écrire peut s'effectuer dans deux sens différents.

- de la **graphie à la phonie (en lecture)** :

La question pour l'élève est alors : « comment prononcer ce que je vois ? ».

Cette démarche repose sur un travail de mise en relation graphèmes/phonèmes, de construction du sens et d'oralisation. On continuera donc par le **biais de la combinatoire** à mettre en place les apprentissages premiers, c'est à dire les correspondances graphie/phonie régulières. On commencera à signaler à l'apprenant de 3^{ème} AP, quelques correspondances complexes.

Exemple : [O] = o, au, eau

- de la **phonie à la graphie (en écriture)** :

La question pour l'élève est : « comment écrire ce que j'entends ou ce que je dis ? ». Cette démarche mettra en œuvre des processus de segmentation de la chaîne **parlée**, de discrimination auditive, de transcription des phonèmes en graphèmes et enfin de choix de ponctuation. La lecture et l'écriture sont reliées. Leur apprentissage constamment lié permet aux apprenants de construire progressivement le système d'écriture de la langue française.

5.1.1.2. *Progression dans l'apprentissage des phonèmes pour la 3^{ème} année primaire :*

Pour l'apprenant en phase d'initiation, l'apprentissage des phonèmes du français se fait par ordre de difficulté croissante. La plupart des phonèmes sont présentés par opposition phonologique pour une meilleure discrimination, et en fonction de leur maîtrise en langue maternelle et en langue d'enseignement.

Dans chaque apprentissage, on introduit conjointement consonnes et voyelles car ces dernières sont nécessaires à la prononciation des consonnes et à la fabrication du sens. Dans le cadre d'activités intégrées aux leçons de phonétique articulatoire et de lecture, chaque phonème est accompagné d'exemples.

Rappelons qu'en 2^{ème} AP, la progression phonologique proposée comprenait 30 phonèmes mais que l'élève a été exposé à tous les sons de la langue dans le cadre de l'écoute de textes oraux (comptines ...).

L'apprentissage de six phonèmes considérés comme «difficiles» a délibérément été gardé pour la 3^{ème} AP. L'étude de ces phonèmes permet à l'élève de compléter sa connaissance du système phonologique.

A la progression phonologique du programme de 2^{ème} AP s'ajoute les 6 phonèmes suivants :

[a]	raï, biâme, flâme, bas
[ɑ]	collé, vote, choc
[ø]	feu, veçu, queue
[œ]	un, chucua, parfum
[ɔ]	agacau, régac, témoigner
[u]	sate, plâte, laï

Cependant à ce stade de l'apprentissage il n'est pas nécessaire de faire la différence entre les deux réalisations phoniques du a : [a] pôte [a] pôte A l'heure actuelle cette distinction n'est même plus établie par les natifs.

On notera que des phonèmes apparaissent dans la chaîne parlée par le système dit « des liaisons ». Ex : - les enfants sont à l'école [lezɑ̃fɑ̃nt(ə)lɔk(ə)] et que le même mot peut donner lieu à des réalisations phoniques différentes suivant son contexte.
Ex : - un œuf [œnœf], des œufs [dœzœf].

5.1.2- Grammaire

En 3^{ème} AP l'enseignement de la grammaire fera toujours l'objet d'un apprentissage implicite. Dès la première année de français, l'élève a été initié dans le cadre de la communication (parler à quelqu'un, parler avec quelqu'un) à l'usage de formes linguistiques : emploi des pronoms je/tu, des déterminants, de la forme négative ... sans les nommer. Ainsi l'apprentissage est conçu **uniquement** comme une pratique permettant à l'élève d'intégrer les formes linguistiques dont il a besoin. Les manipulations lui font découvrir progressivement les principes de fonctionnement de la langue.

A l'oral	A l'écrit
<p>L'élève utilisera :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les moyens linguistiques pour réaliser les actes de parole: saluer, se présenter, demander, accepter/refuser, affirmer/nier, interroger/répondre, donner un ordre ... Ces actes de parole seront déclinés sous plusieurs formes. <p>Exemple : demander</p> <ul style="list-style-type: none"> - demander l'heure, demander le temps qu'il fait, demander son chemin, demander un renseignement ... - les formules idiomatiques employées à bon escient pour l'échange et la communication : c'est, il y a, il faut, tu dois, est-ce que, je vais + verbe à l'infinitif, on. 	<p>L'élève apprendra à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - repérer les signes de ponctuation - utiliser les signes de ponctuation forte - identifier le texte, la phrase, le mot - distinguer nom propre / nom commun - reconnaître et utiliser sujet /verbe - reconnaître les compléments essentiels - reconnaître et utiliser le pronom personnel - reconnaître et utiliser les déterminants - reconnaître les adjectifs

5.1.3- Le lexique

L'élève de 2^{ème} AP s'est déjà constitué un stock lexical d'environ 200 mots. Ce stock se compose de mots de toutes natures : prépositions, déterminants, noms et verbes.

L'étude du vocabulaire en 3^{ème} AP se fera à plusieurs niveaux :

- enrichissement du vocabulaire : vocabulaire concret essentiellement. Il est à développer pour arriver à environ 500 /600 mots.

- structuration lexicale : par la mise en évidence des relations lexicales d'antonymie (ex : petit/grand), de synonymie (ex : maison/demeure) et de familles de mots (ex : jardin/jardinier/jardinage ...). Ce vocabulaire doit s'acquérir en contexte.
- construction de champs lexicaux à travers les textes oraux et écrits.
- mise en place d'un vocabulaire thématique lié aux leçons de langage et de lecture en fonction des thèmes retenus et des projets déroulés.

5.2- Projets et Activités Possibles

- 5.2.1 - Propositions de projets

Cette liste déjà proposée pour la 2^{ème} AP a été enrichie de quelques propositions de projets. Elle est donnée à titre indicatif. L'enseignant a la liberté d'adapter les projets et/ou d'en inventer de nouveaux en fonction de son environnement. Il lui appartient de faire des choix, adaptés à sa classe et en fonction des moyens dont il dispose. A titre d'exemple, un projet est déroulé dans le document d'accompagnement du programme.

Projets possibles à dominante orale

Monter un spectacle mimé de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre (thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes ... à lier éventuellement à l'environnement local).

Réciter et mettre en scène, à plusieurs, une comptine pour la présenter aux camarades ou aux parents.

Dramatiser un conte adapté pour le présenter à une autre classe.

Monter un spectacle de marionnettes pour la fête de fin d'année.

Raconter à plusieurs voix une histoire étudiée pour la présenter à une autre classe.

Réaliser l'enregistrement de comptines récitées par les élèves pour le faire écouter à une autre classe.

Monter un spectacle de chansons pour le festival national de la chanson scolaire (avec présentation).

Improviser et jouer une petite saynète sur l'un des thèmes suivants : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, la propreté, l'hygiène, le code de la route, la protection de l'environnement ... pour le festival national du théâtre scolaire.

Enregistrer un message au magnétophone pour le transmettre à une autre classe (consignes d'hygiène, de santé ...) ou à des correspondants.

Enregistrer au magnétophone un message comportant des consignes de sécurité pour le transmettre à une autre classe ou à des correspondants.

Projets possibles à dominante écrite

Réaliser l'album de la classe pour le présenter aux parents.

Réaliser la fiche d'identité de la classe sous forme de fichier ou tout autre forme (arbre avec des branches, train avec des wagons, fleurs avec plusieurs pétales ...)

Réaliser un abécédaire (en script et en cursive) ou un « phonétaire » pour l'afficher dans la classe.

Confectionner un cahier floral pour illustrer une saison (au choix).

Confectionner la fiche d'identité d'animaux sauvages ou domestiques.

Réaliser un imagier (trimestriel) des mots appris pour l'afficher dans la classe.

Confectionner le calendrier des saisons pour l'afficher dans la classe.

Confectionner le calendrier des anniversaires des élèves de la classe.

Fabriquer le répertoire illustré des mots appris pour le présenter à une autre classe.

Fabriquer le lexique des mots appris (français/arabe) pour l'afficher dans la classe.

Faire une collection thématique en étiquetant des objets divers, en rédigeant des légendes.

Réaliser, par groupes, un herbier pour la journée mondiale de l'environnement (05 juin) ...

Confectionner des cartes de vœux à l'occasion de la journée mondiale de l'enfance (01 juin) pour les porter aux enfants malades.

Confectionner des cartes de vœux pour célébrer la fête de l'Aïd.

Confectionner une carte de vœux pour l'offrir à l'occasion de la fête des mères, des pères ...

Réaliser un livret illustré à partir d'un conte écouté pour la journée mondiale du livre (23 avril).

Imaginer et écrire un programme de télévision pour le présenter à une autre classe.

Réaliser un calendrier illustré des jours de la semaine pour l'offrir à une autre classe.

Réaliser l'arbre généalogique pour présenter sa famille.

Réaliser la fiche technique d'un arbre (fruitier ou autre) pour le 21 mars « Journée mondiale de l'arbre ».

Réaliser l'album d'animaux sauvages ou domestiques pour l'exposer le 16 avril « Journée nationale du savoir ».

Elaborer le règlement illustré de l'école pour l'afficher dans la cour de l'école.

Elaborer le règlement intérieur illustré de la classe pour l'afficher.

Rédiger des légendes de photos pour une exposition thématique (animaux sauvages ...)

Activités à l'oral

Réception

- Ecouter un texte oral pour retrouver des unités de sens.
- Ecouter un texte oral pour discriminer des phonèmes.
- Ecouter un texte oral pour retrouver des mots connus.
- Ecouter un texte oral pour retrouver les personnages (qui ?) et le cadre spatio-temporel (où ? quand ?).
- Retrouver les interlocuteurs dans un dialogue (qui parle ? à qui ?).
- Mémoriser des comptines ...
- Identifier un message par l'intonation (un ordre, une question, une déclaration ...).
- Identifier le sens des onomatopées et des interjections dans un texte oral.
- Ecouter/ comprendre une consigne pour exécuter une tâche.
- Ecouter les propos d'un ou de camarade(s) dans le cadre d'un échange verbal.
- Ecouter une histoire pour comprendre le thème général.
- ...

Production

- Répéter les nouveaux phonèmes en contexte (énoncés, paires minimales ...).
- Produire un même énoncé avec des intonations différentes en fonction du contexte.
- Répéter un message en articulant correctement.
- Travailler la prosodie en s'appuyant sur des comptines.
- Reconstituer avec ses propres mots un texte écouté.
- Répondre à une question.
- Poser une question pour obtenir de l'information.
- Exprimer ses sentiments, ses préférences, ses goûts.
- S'exprimer librement sur un sujet.
- Raconter une histoire à partir d'images.
- Mimer un texte, un message dit par un camarade.

5.2.2 - Propositions d'activités à l'oral et à l'écrit

Les activités à l'oral et à l'écrit renvoient aux niveaux taxonomiques : connaissance, compréhension, application et analyse. Ces activités visent à assurer une compréhension et une utilisation de la langue. Ceci permet à l'élève de maîtriser progressivement des compétences de "parleur" (à l'oral en réception/production), des compétences de lecteur (à l'écrit en réception) et de scripteur (à l'écrit en production).

La **conscience phonologique** (cf. programme 2^{ème} AP) est en cours de construction chez l'élève qui continue à mettre en relation ce qu'il voit et ce qu'il entend. L'élève de 3^{ème} AP continuera à développer ses compétences à l'oral et à l'écrit par le biais d'activités utiles, variées et évaluable.

Activités utiles : les activités sont choisies en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre. Elles permettent la mise en place des apprentissages de façon progressive. Il convient d'organiser les activités d'oral, de lecture, et d'écriture de façon convergente (illustration dans le projet déroulé dans le document d'accompagnement) dans le souci permanent de donner du sens aux apprentissages. Plus la définition de la consigne est précise, plus l'élève a de chance de réussir une activité.

Activités variées : le déroulement d'un projet doit donner lieu à une série d'activités organisées à l'oral, en lecture et à l'écrit. Des pratiques de classe diversifiées s'imposent car la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie sur des moments d'observation, d'analyse, de manipulation et d'évaluation. A ces différentes phases de l'apprentissage correspondent des types d'activités :

- activités de compréhension orale et écrite ;
- activités de production orale et écrite ;
- activités métalinguistiques (de façon implicite).

Activités évaluable : les tâches correspondant à ces activités doivent être évaluées (à l'oral et à l'écrit) par des grilles d'évaluation adéquates qui permettent de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. L'enseignant met ensuite en place un dispositif de remédiation qui permet de réguler les apprentissages sur les plans cognitif, affectif et psychomoteur.

- Transcrire de la script en cursive un mot, une phrase.
- Compléter une phrase par un mot.
- Remettre les mots d'une phrase en ordre.
- Répondre à une question.
- Segmenter une phrase.
- Remettre les syllabes dans l'ordre pour retrouver un mot connu.
- Retrouver la silhouette d'un mot.
- Rétablir la majuscule dans un nom propre.
- Classer les noms en fonction du genre dans un texte.
- Mettre le déterminant qui convient en genre (*le/la, un/une*).
- Mettre le déterminant qui convient en nombre (*les/les, un/des, les/les, une/des*).
- Ponctuer un texte à l'aide d'un point, d'un point d'interrogation, d'un point d'exclamation à partir de l'écoute.
- Classer des mots par ordre alphabétique par rapport à la 1^{ère} lettre.
- Remplacer un groupe nominal par un pronom (*il, elle, ils, elles*).
- Produire une ou deux phrases sur un thème donné.
- ...

5.2.3- Propositions de supports et thèmes

• Les supports proposés aux élèves doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser l'atteinte d'un objectif d'apprentissage. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des textes : textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent ... Ils doivent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.

Les textes à fonctions poétique et ludique : comptines, chansons, devinettes, poèmes, bandes dessinées ...

Les textes qui induisent un échange verbal : dialogues, saynètes ...

Les textes qui racontent : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres ...

Les textes qui décrivent : fiches techniques (d'un animal, d'une plante), listes, bandes dessinées ...

Les textes qui disent comment faire : recettes de cuisine pour enfants, notices de fabrication simple, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, listes d'instructions, de consignes, règles de jeux ...

- Dire une comptine, un refrain dans différents endroits de la classe (au tableau, au fond de la classe ...).
- Dire une comptine dans différentes postures (en marchant, assis, debout ...).
- Raconter une histoire connue.
- Relater un événement vécu.
- Imaginer la fin d'une histoire écoutée.
- Décrire un personnage en donnant une ou deux caractéristiques.
- Comparer deux objets (rond/carré, lisse/ rugueux ...).
- Comparer deux personnages (grand/petit, méchant/genil, gros/ maigre ...).
- Parler avec un ou des camarade (s) sur un sujet précis du quotidien.
- ...

Activités à l'écrit

Réception

- Retrouver des mots connus.
- Repérer le titre, le nom de l'auteur.
- Reconnaître les signes de ponctuation.
- Différencier les types de supports (comptine, liste, lettre, conte, dialogue ...).
- Reconnaître les différents graphèmes correspondants à un phonème.
- Lire à haute voix.
- Recourir au contexte pour comprendre un mot nouveau.
- Relier un mot ou une phrase à une image.
- Retrouver les personnages dans un texte lu.
- Retrouver les personnages qui parlent dans un texte dialogué.
- Retrouver le thème général d'un texte (documentaire ou récit ...).
- Retrouver le cadre spatio-temporel dans un récit.
- ...

Production

- Recopier une phrase.
- Relier les différentes graphies d'un même mot (script, cursive, lettres capitales).
- ...

Programmes de la 3^e année primaire

Les textes qui visent à convaincre : affiches publicitaires, d'informations (santé, hygiène, code de la route ...).

La littérature de jeunesse constitue par ailleurs un fonds documentaire essentiel adapté à la sensibilité des élèves et à leurs centres d'intérêt avec une large ouverture sur le monde.

• Les thèmes retenus sont en rapport avec les centres d'intérêt de jeunes enfants :

- La vie familiale
- La vie scolaire
- L'environnement/la nature
- Les costumes
- Les valeurs universelles : l'entraide, le courage, l'amitié ...
- Les voyages
- La communication : le téléphone, l'ordinateur ...
- Les jeux et les jouets
- Les métiers
- Les sports et la santé
- Le livre
- La faune et la flore
- Les loisirs.

Tous les développements et toutes les explications nécessaires à l'application de ce programme de 3^{ème} AP sont contenus dans le document d'accompagnement. On y trouvera également un exemple de projet déroulé et des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider l'enseignant.

Programmes de la 4^{ème} année primaire

PROGRAMME DE FRANÇAIS

4^{ème} année primaire

Programme de Français

17

SOMMAIRE

1- Rappel des finalités et des buts de l'enseignement du français au primaire.

2- Objectifs de l'enseignement du français en 4^{ème} année primaire.

- 2.1- Objectifs
- 2.2- Profil d'entrée
- 2.3- Profil de sortie

3- Choix méthodologiques.

- 3.1- Approche par les compétences
- 3.2- Démarche pédagogique
- 3.3- Implications didactiques

4- Compétences et objectifs d'apprentissage

- 4.1- A l'oral
- 4.2- A l'écrit
- 4.3- Evaluation des compétences

5- Contenus

- 5.1- Apprentissages linguistiques
- 5.2- Projets et activités possibles
 - 5.2.1- Propositions de projets
 - 5.2.2- Propositions d'activités à l'oral et à l'écrit
 - 5.2.3- Propositions de supports et thèmes

1- RAPPEL DES FINALITES ET DES BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU PRIMAIRE

L'enseignement du français à l'école primaire a pour but de développer chez le jeune apprenant des compétences de communication pour une interaction à l'oral (écouter/parler) et à l'écrit (lire/écrire) dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif.

Cet enseignement doit amener progressivement l'élève à utiliser la langue orale et écrite pour s'exprimer. Ainsi l'apprentissage de cette langue étrangère participe à la formation de l'apprenant en lui permettant l'accès à l'information et l'ouverture sur le monde.

Les programmes du primaire se structurent pour chaque niveau du cycle en compétences à installer à l'oral et à l'écrit.

2- OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN 4^{ème} AP

Dans la continuité des programmes de 2^{ème} et 3^{ème} AP qui constituent le socle des apprentissages premiers, le programme de 4^{ème} AP vise à consolider les compétences acquises par l'apprenant de 9/10 ans.

2.1- Objectifs

Le programme de 4^{ème} Année Primaire a pour objectifs de :

- consolider les apprentissages premiers pour mieux préparer l'apprenant à aborder la troisième année d'enseignement du français,
- renforcer les apprentissages linguistiques pour mieux installer les compétences de communication visées à l'oral et à l'écrit,

- en affinant davantage l'articulation/prononciation (notamment les phonèmes voisins),
- en consolidant la maîtrise des sons (en tenant compte de leur position dans le mot : en initiale, en médiane ou en finale),
- en introduisant des graphèmes complexes,
- en enrichissant et en structurant le stock lexical pour une utilisation appropriée,
- en notant les points de langue manipulés (recours au métalangage),
- en réalisant des actes de parole avec des matériaux linguistiques plus riches, plus variés.

2.2- Profil d'entrée

A l'oral, l'élève de 4^{ème} AP a développé des compétences d'écoute/réception et d'expression dans l'interaction au sein de la classe. A l'écrit, il est déjà familiarisé avec le texte dans différentes graphies.

A l'oral - l'élève sait :

- prononcer correctement les phonèmes étudiés,
- produire des énoncés de type déclaratif, interrogatif ou exclamatif en respectant le schéma intonatif (rythme, débit, intensité et hauteur de la voix.),
- réagir à une consigne orale,
- répondre à une question posée concernant son vécu,
- identifier dans un texte entendu ou un dialogue : qui parle ? à qui ? de quoi ? pourquoi faire ?
- produire un énoncé dans une situation de communication :
 - rapporter des faits simples de la vie quotidienne,
 - prendre sa place dans un échange à plusieurs sur un thème du quotidien,
 - parler de soi,
 - parler des autres.

A l'écrit - l'élève sait

- maîtriser la correspondance phonie (graphie régulière)
- identifier les éléments visibles d'un texte : titre, paragraphes, auteur, illustrateurs
- prendre appui sur les mots connus pour comprendre l'essentiel d'un texte
- lire une courte consigne
- lire à voix haute un texte court
- reconnaître différentes graphies en lecture (script, cursive, capitales)
- écrire les majuscules en cursives et en lettres capitales
- lire et copier des phrases,
- transcrire en cursive un énoncé écrit en script,
- répondre à une consigne simple,
- répondre à une question par une phrase simple à deux ou trois constituants,
- utiliser la ponctuation forte : le point, le point d'interrogation et le point d'exclamation.

2.3- Profil de sortie

A l'oral - On attend de l'élève qu'il soit capable d'adopter une attitude d'écoute sélective pour :

- identifier dans un texte entendu les paramètres d'une situation de communication donnée (qui ? quoi ? quand ? où ? pourquoi ?),
- relever l'essentiel d'un message (informations précises),
- identifier des supports sonores (comptine, historiette, conte, questionnaire) et s'appuyant sur les éléments prosodiques (pause, rythme, débit, accent, groupes de souffle) et sur le contenu,
- dire un énoncé de façon intelligible (prononciation et articulation),
- produire des énoncés pour questionner, interroger, demander de faire, donner une consigne,
- réagir dans un échange par un comportement approprié verbal et/ou non verbal,
- rapporter des propos entendus dans une situation de communication donnée,
- produire un énoncé pour s'insérer dans un échange,
- raconter un fait, un événement le concernant ou concernant autrui.

A l'écrit - On attend de l'élève qu'il soit capable de :

- identifier la correspondance graphie/phonie irrégulière,
- maîtriser le para texte (éléments qui entourent le texte : titre, nom de l'auteur)
- maîtriser l'image du texte : sous-titres, paragraphes(s),
- utiliser la majuscule à bon escient,
- s'appuyer sur les mots connus en lecture pour comprendre un texte court,
- lire dans des graphies différentes : script, cursive, capitales,
- lire à voix haute avec une bonne diction,
- lire différents types de textes (comptines, récits, BD, ...) de manière expressive,
- produire de courtes phrases en utilisant la ponctuation appropriée.
- produire de courts textes (quelques phrases) pour raconter et/ou pour décrire.

- tenir compte de l'erreur et l'exploiter pour remédier aux difficultés et insuffisances rencontrées. De la sorte l'évaluation formative sera complètement intégrée au processus d'apprentissage. Elle permet de mesurer les progrès réalisés par l'élève dans le cadre d'une démarche spiralaire depuis la 2^{ème} AP.

3.2.2- Principes méthodologiques :

L'apprenant, impliqué dans ses apprentissages, participe au processus d'acquisition des connaissances. Mis en situation d'observation et d'écoute/réaction, il développe au fur et à mesure des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit.

L'appropriation progressive de la langue se fera :

- **A l'oral**, par mémorisation, substitution, systématisation, reformulation et réemploi.

- **A l'écrit**, par reproduction, substitution, réemploi de mots dans de courtes phrases et par production de courts énoncés.

En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, il se fera au double plan de l'appropriation du signe et du sens. La démarche s'appuie sur des stratégies convergentes : appréhension simultanée du code et du sens.

En ce qui concerne les apprentissages linguistiques, on procédera par remplacement (commutation), déplacement (permutation), effacement (suppression), encadrement (mise en valeur) et addition. Ces opérations sont valables sur le texte et sur la phrase. Elles permettent les manipulations linguistiques pour étudier le fonctionnement de la langue.

3- CHOIX METHODOLOGIQUES

3.1- Démarche par les compétences :

Si on parle de « *compétences* » dans le milieu de l'éducation c'est pour mettre l'accent sur le développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une appropriation à la fois durable et significative des connaissances (savoirs et savoir faire) que s'impose l'entrée dans les programmes par les compétences.

Les compétences sont un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être qui deviennent les buts de l'enseignement/apprentissage à partir de situations-problèmes.

Chaque compétence se démultiplie en objectifs d'apprentissage.

Chaque objectif permet d'identifier des actions pédagogiques précises, adaptées à un niveau déterminé. C'est à partir des objectifs sélectionnés que se dégage le dispositif d'enseignement/apprentissage sur la base du triptyque : contenus, activités, évaluation à l'intérieur des séquences. Les compétences sont évaluable.

Les compétences retenues dans le programme couvrent les quatre domaines : oral/réception, oral/production, écrit/réception et écrit/production.

3.2- Démarche pédagogique

La démarche pédagogique retenue dans le programme de 4^{ème} AP est celle qui a déjà été mise en place pour les deux programmes précédents. C'est une démarche par la découverte qui permet d'enclencher chez l'apprenant le processus d'apprentissage.

3.2.1- Principes théoriques

Fondée sur le cognitivisme, la démarche s'appuie sur un certain nombre de principes théoriques :

- mettre l'élève au cœur des apprentissages pour qu'il participe à la construction et à la structuration de ses apprentissages.
- proposer des situations d'apprentissage significatives qui permettent à l'élève de prendre conscience de ce qu'il apprend, de pourquoi il apprend, de comment il apprend et de pourquoi il réussit.
- organiser des temps d'interaction où les élèves confrontent leurs productions et explicitent leur façon de faire. C'est en ce sens que la verbalisation permet, pendant l'échange, de progresser dans les apprentissages.

3.2.3- La démarche du projet :

La réalisation d'un projet nécessite la mise en place d'une interaction dynamique entre l'enseignant et les élèves et les élèves entre eux :

- présentation et négociation collective du projet,
- organisation du travail,
- réalisation des activités d'enseignement/apprentissage,
- confrontation des productions réalisées et verbalisation autour des stratégies développées.
- évaluation et co-évaluation des travaux et des productions d'élèves.

3.3- Implications didactiques.

De ces choix méthodologiques découlent les implications didactiques suivantes :

- A l'oral

- Les activités d'écoute/compréhension ont la même place prépondérante qu'en 2^{ème} et 3^{ème} AP.
- La mise en place d'une bonne prononciation-articulation se poursuivra pour tous les sons afin de parvenir à la lecture/écriture. La prise de parole sera toujours encouragée au sein de la classe par des activités spécifiques.

- A l'écrit

- L'apprentissage de la lecture se fera par articulation entre décodage et compréhension dans une pédagogie de construction du sens. Cette pédagogie a recours à l'anticipation pour la formulation d'hypothèses.

L'élève est mis directement en contact avec des textes oraux (dialogues, aynètes, chansons ...) et écrits (contes, textes dialogués, poèmes, extraits de textes documentaires, lettres ...), qui seront le plus souvent des documents authentiques.

- L'acte d'écriture continuera à faire l'objet d'un entraînement régulier et méthodique à travers des activités d'écriture qui vont de la copie à la production de courts textes.

L'enseignement/apprentissage des deux domaines de l'oral et de l'écrit est mené de façon convergente.

La construction de la langue

En 2^{ème} et 3^{ème} AP la grammaire est abordée dans le cadre d'un apprentissage implicite. En 4^{ème} AP les points de langue retenus font l'objet d'un apprentissage

explicite. C'est en contexte et par des manipulations linguistiques (remplacement, déplacement, effacement, encadrement et addition) que l'élève continuera à maîtriser le fonctionnement de la langue. L'élève va peu à peu apprendre à identifier et à nommer des classes grammaticales: (noms, verbes, déterminants ...) et utiliser les accords (ex : singulier/pluriel) pour une mise en place progressive d'une « conscience grammaticale ». La langue devient objet d'étude pour mieux lire et mieux écrire.

- La pédagogie de projet

C'est toujours dans le cadre du projet que les apprentissages langagiers à l'oral et à l'écrit sont développés. Le projet est une situation complexe susceptible d'intégrer plusieurs compétences et mobiliser des connaissances diverses. Ce cadre de travail permet d'installer et de maîtriser une ou deux compétences tout en donnant du sens aux apprentissages et de la motivation aux apprenants.

4- COMPETENCES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE
4.1- A l'oral

Oral - Réception (écouter/comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Maîtriser le système phonologique et prosodique du français.	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une attitude d'écoute sélective. - Discriminer les sons voisins. - Segmenter la chaîne parlée. - Mémoriser des mots, des phrases, de courts textes.
Construire le sens d'un message oral.	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les différentes intonations pour comprendre un dialogue (déclarative, interrogative, exclamative). - Identifier la situation de communication (qui ? à qui ? quoi ? où ? quand ? pourquoi ?). - Distinguer des unités de sens dans un énoncé (consigne, comptine, histoire racontée, message publicitaire, interview ...).

Oral - Production (parler)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Dire pour s'approprier la langue	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduire des énoncés en respectant le schéma intonatif : rythme, débit, intensité et hauteur de la voix. - Reproduire des énoncés en respectant la liaison et l'enchaînement des mots (segmentation de la chaîne parlée). - Produire un énoncé avec une bonne prononciation/articulation.
Prendre la parole pour s'exprimer	<ul style="list-style-type: none"> - Rapporтер des faits. - Raconter un événement vécu. - Parler de soi (se présenter, exprimer un sentiment, un souhait, un avis). - Parler de son environnement immédiat (école, maison, quartier ...). - Parler d'autrui (habitudes, coutumes). - Restituer une information écoutée.
Prendre sa place dans un échange pour communiquer	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer au moyen d'éléments verbaux, non verbaux (mimiques, gestes, expressions ...) et para verbaux (intonations, groupes de souffle). - Intervenir dans un échange pour répondre à une question simple. - Intervenir dans un échange pour poser une question, pour apporter des informations.

4.2- Δ l'écrit

crit - Réception (lire et comprendre)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Connaître le système graphique du français	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtriser la correspondance graphie /phonie régulière. - Connaître la correspondance graphie/phonie irrégulière dans les mots usuels. - Découvrir les graphèmes complexes de la langue. - Lire à voix haute une phrase, un court énoncé dans différentes graphies (script, cursive, capitales). - Distinguer différents documents (livre, dépliant, journal, affiche) en s'appuyant sur la présentation : couverture avec titre, table des matières, format, ...
Construire le sens d'un texte écrit	<ul style="list-style-type: none"> - Bâtit des hypothèses de sens à partir d'éléments visibles du texte : titre, nom de l'auteur, amorce de paragraphe, ponctuation et marques typographiques. - Utiliser l'illustration pour comprendre le sens d'un court texte (ex : un texte documentaire). - Repérer les indices textuels visibles (une date, un mot en gras, une formule récurrente comme « il était une fois », un nom de lieu, un chiffre ...) pour identifier des éléments de la situation de communication. - Distinguer des unités de sens dans un texte écrit.

crit - Production (écrire)

Compétences	Objectifs d'apprentissage
Activer la correspondance phonie/graphie	<ul style="list-style-type: none"> - Faire correspondre à un phonème donné le bon graphème pour orthographier un mot. - Ecrire en respectant l'orthographe des mots invariables. - Orthographier les mots en marquant le genre et le nombre du nom, les désinences des verbes.
Produire un court texte narratif	<ul style="list-style-type: none"> - Répondre à des questions pour construire un texte narratif. - Employer les signes de ponctuation dans un court texte. - Ecrire quelques phrases pour raconter, pour décrire autour d'un thème donné.
Produire un court texte documentaire	<ul style="list-style-type: none"> - Combiner le texte et l'illustration pour le montage d'un document. - Ecrire une légende pour un support imagé. - Organiser des informations dans une fiche technique.

4.3- Evaluation des compétences

Au cours de la réalisation du projet et à l'intérieur des séquences, l'enseignant recourt essentiellement à l'évaluation formative pour s'assurer de la mise en place des apprentissages à l'oral, en lecture et à l'écrit. Cependant une fois les projets réalisés, il procède à une évaluation sommative pour s'assurer de la maîtrise des compétences installées au cours du projet. Les élèves seront évalués individuellement sur leurs compétences à l'oral comme à l'écrit. L'évaluation peut prendre la forme d'une tâche nouvelle de même niveau de complexité sur la base de critères de réussite retenus.

Pour évaluer des compétences à l'oral ou à l'écrit il est nécessaire de dégager des critères d'évaluation définis par un certain nombre d'indicateurs.

A l'oral la compétence : « Prendre la parole pour s'exprimer », peut être évaluée à partir de la consigne de production suivante : *Raconte en trois minutes ce que tu as vu au parc zoologique en utilisant les mots gardien, cage, animaux, lion.*

Critères	Indicateurs
1- Raconter en enchaînant les trois moments du récit.	- utiliser : d'abord, puis, enfin.
2- Respecter le temps imparti.	- ne pas dépasser les 3 mn.
3- Parler de façon intelligible en mettant le ton.	- parler face aux élèves, articuler, marquer l'intonation juste.
4- Utiliser les mots donnés.	- employer les mots de façon appropriée. - employer tous les mots donnés.

L'enseignant établit des critères d'évaluation qui à leur tour servent déclinés en indicateurs.

Le tableau suivant illustre notre exemple :

A l'écrit la compétence « Produire un court texte documentaire » peut être évaluée à partir de la consigne de production suivante :

- Complète la fiche technique de la gazelle à partir du texte. Ajoute une ou des illustrations

L'enseignant aura préalablement dégagé les critères et les indicateurs d'évaluation suivants :

Critères	Indicateurs
1- Compléter les rubriques.	- sélectionner des informations. - organiser des informations.
2- Faire le lien texte/illustration.	- sélectionner l'image. - choix de l'emplacement par rapport à la rubrique.

- Transcription d'un phonème en graphème(s) dans les mots les plus fréquents :

- axe phonogrammique :

Phonèmes	Graphèmes
• J'entends [o]	- j'écris o - au - eau
• J'entends [s]	- j'écris s - ss - c - ç - t (tion)
• J'entends [z]	- j'écris s - z
• J'entends [ɛ]	- j'écris ai - ei - è - é - ê - e devant la double consonne (ense, elle, esse, esse)
• J'entends [e]	- j'écris é - er - et - es - ez
• J'entends [k]	- j'écris c - k - qu - ch
• J'entends [g]	- j'écris g - gu
• J'entends [ʒ]	- j'écris j - g - ge
• J'entends [ʃ]	- j'écris in - ain - ein
• J'entends [f]	- j'écris f - ph
• J'entends [a]	- j'écris en - an

- axe morphogrammique :

- La lettre m devant m, b, p.
- Les lettres muettes en fin de mot d, t, s, x.
- Les accents.

i- CONTENUS

5.1- Apprentissages linguistiques

Cette partie présente les moyens linguistiques de communication à mobiliser en fonction d'un objectif. Elle ne constitue pas une progression imposée. L'enseignant bordera les points à enseigner par rapport à des situations d'enseignement d'apprentissage dans le cadre du projet et au fur et à mesure des besoins de ses élèves. Les notions retenues feront, en 4^{ème} AP, l'objet d'un **apprentissage explicite**. Cela signifie que l'enseignant fera manipuler la langue et les faits de langue en les énonçant. Les activités de construction de la langue permettront de développer les compétences langagières. Les contenus sont organisés en quatre grands domaines :

Orthographe, grammaire, conjugaison et vocabulaire.

5.1.1- Orthographe : de la phonie à la graphie

En écriture, la question pour l'élève est : « comment écrire ce que j'entends ou ce que je dis ? ». Ce passage de la phonie à la graphie met en œuvre des processus de segmentation de la chaîne parlée et de discrimination auditive, de transcription des phonèmes en graphèmes et enfin de choix de ponctuation.

L'apprentissage de la lecture et de l'écriture étant relié, l'apprenant construit progressivement le système d'écriture de la langue française.

• Segmentation de la chaîne parlée :

L'apprenant doit pouvoir segmenter les mots dans un énoncé oral pour constituer des unités de sens. Cette segmentation lui permet d'atteindre l'écriture orthographique d'un mot, d'une phrase, d'un court texte entendus en s'aidant du contexte (environnement linguistique : ponctuation, apostrophe, liaisons).

A- Les mots et leur formation :

- les familles de mots
- repérer le principe de préfixation
- quelques préfixes courants :
 - * préfixe **dé** dans les verbes usuels (ex : placer/déplacer)
 - * préfixe **in, im** dans les adjectifs (ex : utile/inutile, possible/impossible)
 - * préfixe **re** dans les verbes usuels (ex : lire/relire)
- repérer le principe de suffixation.
- les principaux suffixes : **eur, ler, age, ette, ment.**

B- Les mots et leur sens :

- la définition d'un mot (son explication par des périphrases, par des synonymes, par des antonymes).
- les différents sens d'un mot.
- l'homonymie lexicale (ex : vert- verre- ver ...) et grammaticale (ex : a - à ...).

C- Le vocabulaire thématique :

- les verbes dans les consignes scolaires.
- le vocabulaire des activités de classe.
- la construction de champs lexicaux en liaison avec les thèmes proposés.

5.2- Projets et Activités Possibles**5.2.1- Propositions de projets**

Dans la continuité des programmes de 2^{ème} AP et 3^{ème} AP, nous proposons une liste de projets, toujours à titre **indicatif**. L'enseignant a la liberté d'adapter les projets et/ou d'en inventer de nouveaux en fonction de son environnement. Il lui appartient de faire des choix adaptés à sa classe et en fonction des moyens dont il dispose. On soulignera le fait que certains projets peuvent rester ouverts. Ils sont complétés au fur et à mesure des apprentissages dans le cadre d'activités décrochées.

5.1.2- Grammaire :

- identifier les éléments qui assurent l'unité d'un texte : les pronoms personnels, les indicateurs de temps, la ponctuation, la numérotation d'un texte (texte documentaire, texte prescriptif), l'utilisation des synonymes pour les mots les plus fréquents.
- identifier la phrase (unité linguistique et sémantique dans un texte) :
 - les constituants de la phrase simple : le groupe du verbe, le groupe sujet.
 - le groupe nominal : le nom, le déterminant, l'adjectif.
 - le genre et le nombre.
 - la phrase négative (avec ne ... pas).
 - la phrase interrogative.
 - les mots interrogatifs.

5.1.3- Conjugaison :

- Notions à acquérir :
 - L'infinif du verbe.
 - La division ou découpage du temps : présent, passé, futur.
 - Les pronoms personnels de conjugaison.

• Conjugaison systématique**A l'oral :**

- conjugaison au présent de l'indicatif des verbes : être, avoir, faire, dire, pouvoir, aller, voir, vouloir, venir et devoir.
- conjugaison au présent de l'impératif des verbes usuels.
- conjugaison au passé composé et au futur des verbes usuels.

A l'écrit :

- conjugaison au présent de l'indicatif des verbes du 1^{er} groupe, du verbe être et du verbe avoir.

5.1.4- Vocabulaire :

En 3^{ème} AP l'élève s'est constitué un stock lexical pour s'exprimer à l'oral et à écrit dans des situations de communication. Ce vocabulaire essentiellement thématique est en relation avec le contenu des textes oraux et écrits étudiés. En ce qui concerne la 4^{ème} AP, l'enseignement du vocabulaire s'inscrit dans une optique double de renforcement et d'ouverture :

- renforcement des acquis par la possibilité donnée à l'élève d'employer les mots appris dans des situations de communication variées.
- ouverture par la possibilité donnée à l'élève de varier son propre registre en s'aidant d'outils (lexiques illustrés, dictionnaires, répertoires ...) pour consolider ses acquis. Cette ouverture favorise le réemploi dans des situations de classe.

Projets possibles à dominante orale

- Préparer un questionnaire pour interviewer une personne de son choix (un enseignant, un inspecteur, un représentant de l'association des parents d'élèves, le médecin de l'hygiène scolaire, un sportif, un artiste ...).
- Préparer un questionnaire pour faire le compte rendu oral d'une sortie organisée : visite d'un musée, d'une usine, d'un parc, d'un journal ...
- Monter un spectacle mimé de comptines autour d'un thème pour la fête de fin de trimestre (thèmes proposés : les animaux, les saisons, les plantes ... à lier éventuellement à l'environnement local).
- Réciter et mettre en scène, à plusieurs, des comptines (autour d'un même thème) pour les présenter aux camarades ou aux parents.
- Dramatiser un conte adapté pour le présenter à une autre classe.
- Monter un spectacle de marionnettes pour la fête de fin d'année.
- Raconter à plusieurs voix une histoire étudiée pour la présenter à une autre classe.
- Monter un spectacle de chansons (avec un texte oral de présentation) pour le festival national de la chanson scolaire, le 1^{er} juillet.
- Créer et jouer une petite saynète sur l'un des thèmes suivants : la solidarité, l'aide aux personnes âgées, la propreté, l'hygiène, le code de la route, la protection de l'environnement ... pour le festival national du théâtre scolaire ou autre journée commémorative.

Projets possibles à dominante écrite

- Conférencier un recueil de fiches d'identité d'animaux sauvages ou domestiques après une sortie organisée au parc zoologique, à l'aquarium... ou à partir de documents.
- * Fabriquer le répertoire alphabétique des mots appris pour l'utiliser dans la classe.
- Réaliser un recueil de fiches sur les plantes pour la journée mondiale de l'environnement (05 juin)
- Réaliser un livret illustré à partir d'un conte écouté pour la journée mondiale du livre (23 avril)
- * Réaliser un répertoire de synonymes, des antonymes, des mots de la même famille pour l'utiliser dans la classe.
- Réaliser un recueil de fiches techniques sur les arbres pour le 21 mars « Journée mondiale de l'arbre ».
- Réaliser des affiches pour annoncer un événement : le 16 avril « Journée nationale du savoir », la fête de fin d'année ...
- Réaliser un recueil de fiches techniques (texte et image) relatives à un procédé de fabrication (ex : le pain, le yaourt ...).
- Réaliser une bande dessinée pour prévenir des dangers domestiques (dessins et bulles).
- Ecrire des comptines sur le modèle de ... pour faire un recueil et le présenter à une autre classe.
- Réaliser un dépliant illustré pour présenter sa ville ou sa région (plat traditionnel, artisanat ...).
- Réaliser un dépliant illustré pour présenter son pays et un autre pays : langue, monnaie, coutumes.

*Projets ouverts

5.2.2- Propositions d'activités à l'oral et à l'écrit :

Les activités à l'oral et à l'écrit renvoient aux niveaux taxonomiques de : la connaissance, la compréhension, l'application et l'analyse. Ces activités visent à assurer une compréhension et une utilisation de la langue. Ceci permet à l'élève de maîtriser progressivement des compétences de "parleur" (à l'oral en réception/production), des compétences de lecteur (à l'écrit en réception) et de scripteur (à l'écrit en production).

La **conscience phonologique** (cf. programme 2^{ème} AP) est en cours de construction chez l'élève qui continue à mettre en relation ce qu'il voit et ce qu'il entend.

L'élève de 4^{ème} AP continuera à développer ses compétences à l'oral et à l'écrit par le biais d'activités utiles, variées et évaluable.

Activités utiles : les activités sont choisies en fonction des objectifs d'apprentissage à atteindre. Elles permettent la mise en place des apprentissages de façon progressive. Il convient d'organiser les activités d'oral, de lecture, et d'écriture de façon convergente dans le souci permanent de donner du sens aux apprentissages. Plus la définition de la consigne est précise, plus l'élève a de chance de réussir une activité.

Activités variées : le déroulement d'un projet doit donner lieu à une série d'activités organisées à l'oral, en lecture et à l'écrit. Des pratiques de classe diversifiées s'imposent car la démarche pédagogique retenue dans le programme s'appuie sur des moments d'observation, d'analyse, de manipulation et d'évaluation.

- A ces différentes phases de l'apprentissage correspondent des types d'activités :
- activités de compréhension orale et écrite,
 - activités métalinguistiques.

Activités évaluable : les tâches correspondant à ces activités doivent être évaluées (à l'oral et à l'écrit) par des grilles d'évaluation adéquates qui permettent de mesurer le degré d'atteinte des objectifs. L'enseignant met ensuite en place un dispositif de remédiation qui permet de réguler les apprentissages sur les plans cognitif, affectif et psychomoteur.

Activités possibles à l'oral

Réception

- Ecoute d'un texte oral pour retrouver des unités de sens.
- Ecoute d'un texte oral pour retrouver les personnages (qui ?) et le cadre spatio temporel (où ? quand ?).
- Ecoute d'une histoire pour nommer le personnage principal.
- Ecoute d'un dialogue pour retrouver les interlocuteurs (qui parle ? à qui ?).
- Ecoute d'une histoire pour comprendre le thème général (quoi ?).
- Ecoute des propos d'un camarade dans le cadre d'un échange verbal.
- Ecoute d'une interview pour identifier celui qui pose les questions (L'interviewer) et celui qui répond (l'interviewé).
- Ecoute d'une interview pour en identifier l'objet.
- Ecoute d'une interview pour relever la formule d'ouverture (le salut, le nom de l'interviewé).
- Ecoute d'une interview pour relever la formule de clôture (remerciements et salut).
- Ecoute d'une interview pour repérer le nombre de questions posées.
- Ecoute d'une interview pour repérer le nombre de réponses données.

...

Production

- Etude de la prosodie dans les comptines (rythme, intonation ...).
- Reconstitution d'un texte écouté.
- Formulation de phrases en réponse à des questions.
- Formulation de questions pour obtenir de l'information.
- Prise de parole pour exprimer ses sentiments, ses préférences, ses goûts.
- Expression libre sur un sujet.
- Récit à partir d'images.
- Production d'une réplique dans une BD.
- Narration collective d'une histoire connue.
- Récit d'un événement vécu.
- Production d'une suite à une histoire.
- Recherche d'un titre pour une histoire écoutée.
- Création d'une histoire à partir d'une structure donnée.
- Production de la fin d'une histoire écoutée.
- Description d'un personnage en donnant une ou deux caractéristiques.
- Comparaison et description de deux objets (rond/carré, lisse/ rugueux ...).
- Comparaison et description de deux personnages (grand/petit, méchant/gentil, gros/mince ...).
- Verbalisation autour d'une activité.

...

5.2.3- Propositions de supports et thèmes

• Les supports proposés aux élèves doivent être suffisamment variés pour pouvoir mener à bien les activités et favoriser l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Aussi la sélection pourra-t-elle s'organiser autour de la fonction des documents textes qui racontent, textes qui décrivent, textes qui expliquent ... Ils peuvent être accompagnés d'illustrations pour faciliter à l'élève l'accès au sens.

- Les textes à visée poétique et ludique : comptines, devinettes, poèmes, ...
- Les textes qui présentent un échange verbal : dialogues, saynètes ... bandes dessinées, lettres ...
- Les textes qui racontent : contes merveilleux, récits d'aventures, bandes dessinées, lettres ...
- Les textes qui décrivent : fiches techniques (animaux, plantes), listes, ...
- Les textes qui expliquent : extraits de textes documentaires.
- Les textes qui disent comment faire : recettes de cuisine, notions de fabrication, notices de montage d'un jouet, modes d'emploi, listes de conseils, listes d'instructions, de consignes, règles de jeux ...
- Les textes qui visent à convaincre : affiches publicitaires, d'informations (santé, hygiène, code de la route ...).

• Les thèmes retenus sont en rapport avec les centres d'intérêt de jeunes enfants :

- La vie familiale
- La vie scolaire
- L'environnement/la nature
- Les costumes
- Les valeurs universelles : l'entraide, le courage, l'amitié ...
- Les voyages
- La communication : le téléphone, l'ordinateur ...
- Les jeux et les jouets
- Les métiers
- Les sports et la santé
- Le livre
- La faune et la flore
- Les loisirs.

La littérature de jeunesse (ouvrages de fiction, ouvrages documentaires : livres et revues) constitue par ailleurs un fonds documentaire essentiel adapté à la sensibilité des élèves et à leurs centres d'intérêt avec une large ouverture sur le monde. Tous les développements et toutes les explications nécessaires à l'application de ce programme de 4^{ème} Année Primaire sont contenus dans le document d'accompagnement. On y trouvera également des recommandations de pratiques pédagogiques à même d'aider l'enseignant.

Activités possibles à l'écrit

- scion**
- Lecture silencieuse pour trouver une information, une explication demandée.
 - Lecture de textes en faisant les liaisons obligatoires et les enchaînements.
 - Lecture à deux ou à plusieurs d'un texte, d'un dialogue (lecture dialoguée).
 - Mise en relation d'un mot ou d'une phrase avec une image.
 - Association de titres et de textes.
 - Identification des personnages dans un texte lu.
 - Identification des personnages qui parlent dans un texte dialogué.
 - Identification du thème général d'un texte (documentaire, récit, poésie, comptine).
 - Identification du cadre spatio-temporel dans un récit.
 - Lecture pour retrouver les différents moments d'un récit (structure narrative).
 - Reconstitution d'une famille de mots dans un texte.
 - Association des bulles et des vignettes dans une BD.
 - Repérage des substituts lexicaux et grammaticaux dans un texte.
 - Repérage des mots de même sens ou de sens contraire dans un texte.
 - Segmentation d'une phrase pour distinguer des unités de sens.

...

- roduction**
- Production de phrases négatives par rapport à une situation donnée.
 - Remise en ordre des mots d'une phrase pour en rétablir le sens.
 - Formulation de réponses à des questions.
 - Segmentation d'un court texte en phrases.
 - Remise en ordre d'un court texte.
 - Complétion des bulles dans une BD (avec des mots, des onomatopées, des interjections données).
 - Ponctuation d'un texte à partir d'une lecture magistrale.
 - Production d'une ou deux phrases sur un thème donné.
 - Rédaction d'une légende pour compléter une image, un schéma, une photo.
 - Remise en ordre des répliques d'un court dialogue.
 - Production d'une ou deux phrases pour donner une suite à une histoire.

...

Bibliographie

Bibliographie

- Altet, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : PUF.
- Amat, D. (1977). L'image, le signe et la lettre. *Revue Communication et langages*. n°35, pp.31-49.
- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner. Analyse transactionnelle et pédagogie*. Paris : Hachette Livre, coll. Questions d'éducation.
- Apicella, M.A & Challier, H. (2007). *Jojo. Cahier d'activités*. Italie : Tecnostampa.
- Apicella, M.A & Challier, H. (2007). *Jojo. Extrait du Guide Pédagoque*. Italie : Tecnostampa.
- Apicella, M.A & Challier, H. (2007). *Jojo. Méthode de français*. Italie : Tecnostampa.
- Arénilla, L. & all. (2000). *Dictionnaire de pédagogie*. Paris : Bordas.
- Arnheim, R. (1976). *La pensée visuelle*. France : Flammarion.
- Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.
- Bardin, L. (1975). Le texte et l'image. *Revue Communications*. n°26, pp.98-112.
- Baron-Carvais, A. (2007). *La bande dessinée*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?
- Barthes, R. (1964). Rhétorique de l'image. *Revue Communications*. n°4, pp.40-51.
- Baticle, Y. (1977). Le verbal, l'iconique et les signes. *Revue Communication et langages*. n°33, pp.20-35.
- Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolution d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pédagogies en mouvement.
- Beauté, J. (1994). *Les courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon : Chronique Sociale, coll. Pédagogie Formation.
- Bellenger, L. (1978). *Les méthodes de lecture*. Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?
- Bensalem, A. (2003). Algérie : Un système éducatif en mouvement. *Revue Le français dans le monde*. n° 330, Nov-Déc, pp. 12-13. Paris : CLE International.

- Berbaum, J. (1984). *Apprentissage et formation*. Paris : PUF, 5^{ème} édition, coll. Que sais-je ?
- Besse, H. & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique. Du nouveau en question*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert. Galisson dir.
- Besse, H. & Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactique des langues*. France : Hatier Didier, coll. LAL, H. Besse & E. Papo dir.
- Besse, H. (1974). Signes iconiques, signes linguistiques. *Revue Langue française*. n°24, pp.27-54.
- Besse, H. (2001). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF Didier, coll. Essais, F. Lapeyre dir.
- Best, F. (1997). *L'échec scolaire*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Bizet, A. (1995). Image graphique, image langage. *Revue Communication et langages*. n°103, pp.102-109.
- Blanc, N. & Brouillet, D. (2003). *Mémoire et compréhension : Lire pour comprendre*. France : In Press Éditions, coll. Psycho.
- Blanc, N. (2009). *Lecture et habiletés de compréhension chez l'enfant*. Paris : Dunod.
- Blanchard, G. (1975). Esartinuloc ou les alphabets de la bande dessinée. *Revue Communication et langages*. n°26, pp.25-45.
- Bordalo, I. & Ginestet, J-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Paris : Hachette Livre.
- Bresson, F. (1981). Compétence iconique et compétence linguistique. *Revue Communications*. n°33, pp.185-196.
- Calmy-Guyot, G. (1982). *Le soutien en lecture ou la lecture soutenue ? Références et pratiques*. Paris : Fernand Nathan.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). *La formation des enseignants de langue*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères.
- Cèbe, S., Goigoux, R. et Thomazet, S. (2008). *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités*.

<http://rased.unblog.fr/files/2008/09/problme comprehension lecture cebe.pdf>

Chabert-Ménager, G. (1996). *Des élèves en difficultés*. Paris : L'Harmattan.

Chante, A. (1996). *99 réponses sur la bande dessinée*. France : Réseau CRDP/CDDP du languedoc – Roussillon.

Charmet, A. & Martin, E. (2007). Comment nos étudiants déchiffrent-ils. Revue *Le français dans le monde*. n° 350, Mars-Avril, pp. 32-33. Paris : CLE International.

Charmeux, E. (1987). *Apprendre à lire : Échec à l'échec*. France : Les Editions Milan.

Chauveau, G. (2002). *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture*. Paris : RETZ.

Chesnais, M-F. (1998). *Vers l'autonomie. L'accompagnement dans les apprentissages*. Paris : Hachette Éducation, coll. Questions d'éducation.

Montandon, A. (1989). Pour une théorie du verbal et du plastique dans les iconotextes. Actes du colloque tenu à Montpellier. *Le verbal et ses rapports avec le non verbal dans la culture contemporaine*. pp. 31-41 Montpellier : Université Paul Valéry. Jeanne-Marie Clerc dir.

Cornfield, R.J. et all. (1994). *Construire la réussite. L'évaluation comme outil d'intervention*. Montréal : La Chenelière inc.

Cossette, C. (1977). Image/texte et espace/temps. *Revue Communication et langages*. n°34, pp.7-14.

Coste, D. (1978). « Lecture et linéarité ». In *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 1, pp. 135-146. Cambridge : University Press.

Coste, D. et all. (1994). *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.

Courchelle, C. & all. (1998). *Dictionnaire pour l'étude et la pratique du français au collège*. Paris : Librairie Vuibert.

- Courtès, J. (1995). *Du lisible au visible. Analyse sémiotique d'une nouvelle de Maupassant, d'une bande dessinée de B. Barbier*. Bruxelles : De Boek Université, coll. Culture et communication.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : PUG, coll. FLE.
- Cuq, J-P. (2003). ASDIFLE. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Dabène, M. (Chiss, J-L. & Marchand, F. corrd.) (1985). L'adulte face à l'écrit. *Revue Etude de linguistique appliquée. Didactique du français : Théories, pratiques, histoire*. n° 59. p-p. 43-53. Paris : Didier Erudition.
- Dabène, M. & Quet, F. (1999). *La compréhension des textes au collège. Lire, comprendre, interpréter des textes au collège*. Grenoble : CRDP.
- Dabène, M. (1981). *Recherches en didactique du français*. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- Dabène, M. (1987). *L'empan œil-voix. Contribution à l'analyse du savoir-lire*. Grenoble : Centre de recherche sur l'édition.
- Dabène, M. (1989). *Regards sur la lecture : textes et images*. France : ellug.
- Dabène, M. (2001). *Pratiques de lecture et cheminement du sens. Cahiers du français contemporain 7*. Lyon : ENS Éditions.
- Dalgalian, G. & all. (1983). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- Danset-Leger, J. (1980). *L'enfant et les images de la littérature enfantine*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- De la Croix, A. & Andriat, F. (1979). *Pour lire la bande dessinée*. Bruxelles : Casterman.
- De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation. Science et pratique*. Paris : PUF, coll. Premier Cycle.

- Delannoy, P-A. (1981). L'image dans le livre de lecture. *Revue Communication. Apprendre les médias*. n°33, pp.197-221.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture compréhension de texte et science cognitive*. Paris : PUF, coll. Le psychologue.
- Derradji, Y. & all. (2002). *Le français en Algérie. Lexique dynamique des langues*. Bruxelles : De boeck, coll. Universités francophones.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire* Paris : ESF éditeur.
- Huynh, J-A. (2008). L'image dans les manuels de collège et de lycée : 1990-2006. *Revue Le français aujourd'hui. Images et textes en lecture*. pp. 21-32. n° 161, Paris : Armand Colin. Geneviève Di Rosa & Jeanne-Antide Huynh coord.
- Document d'accompagnement du programme de la 4^{ème} année primaire (2005). Alger : ONPS.
- Dufour, I. (2003). Compétence linguistique ou communicative. *Revue Le français dans le monde*. n° 328, Juillet-Aout, p. 28. Paris : CLE International.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation, Gaston Mialaret dir.
- Eco, U. (1970). Sémiologie des messages visuels. *Revue Communications*. n°15, pp.11-51.
- Escarpit, D. (1973). La lecture de l'image : moyen de communication et d'expression du jeune enfant. *Revue Communication et langages*. n°20, pp.17-32.
- Fabre, C. & Marchand, F. (1988). Production des textes écrits. *Revue Etude de linguistique appliquée*, n°71, juillet-septembre, Paris : Didier Erudition.
- Falardeau, M. (1993). La bande dessinée au Québec. *Revue Communication et langages*. n°96 2^{ème} trimestre, pp.46-62.
- Faur, J-C. (1983). *A la rencontre de la bande dessinée*. Marseille : Bédésup.
- Filippini, H. (1989). *Dictionnaire de la bande dessinée*. Paris : Bordas.

- Filippini, H. & Bourgeois, M. (1976). *La bande dessinée en 10 Leçons*. Paris : Hachette.
- Foucambert, J. (1980). *La manière d'être lecteur. Apprentissage de la lecture de la maternelle au CM2*. Paris : SERMAP-OCDL.
- Foulin, J-N. & Mouchon, S. (1999). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- Fresnault-Deruelle, P. & Urbain, J-D. (1984). Avant-Propos. *Revue Langages*. n°75, pp.5-7.
- Fresnault-Deruelle, P. (1970). Le verbal dans les bandes dessinées. *Revue Communications*. n°15, pp.145-161.
- Fresnault-Deruelle, P. (1972). *La bande dessinée. Essai d'analyse sémiotique*. Paris : Hachette.
- Fresnault-Deruelle, P. (1975). Le personnage de bande dessinée et ses langages. *Revue Langue française*. n°28, pp.101-111.
- Fustier, M. & Fustier, B. (2006). *Exercices de créativité à l'usage du formateur*. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Livres outils.
- Gadeau, J. & Finet, C. (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe*. Paris : Hachette Livre, coll. Pédagogies pour demain.
- Galisson, R. & all. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.
- Galisson, R. & all. (1980). *Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris : CLE International, Coll. Didactique des langues étrangères.
- Galisson, R. & all. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris : Hatier Didier, coll. LAL, Robert Galisson dir.
- Gaté, J-P. (1998). *Éduquer au sens de l'écrit*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Gestion mentale.
- Gentilhomme, P. (1994). *Lire et écrire : La BD à l'école*. France : CDDP d'Indre-et-Loire.

- Germain, C. (1976). L'image dans l'apprentissage des langues. *Revue Communication et langages*. n°29, pp.51-68.
- Gervereau, L. (2000). *Voir, Comprendre, Analyser les images*. Paris : La découverte, coll. Guides repères.
- Golder, C. & Gaonac'h, D. (2008). *Lire et comprendre. Psychologie de la lecture*. Belgique : SNEL 2^{ème} édition, coll. Profession Enseignant.
- Gombert, J-E. & all. (1993). *L'enfant apprenti lecteur, l'entrée dans le système écrit*. France : L'Harmattan, coll. CRESAS, n° 10, Gérard Chauveau dir.
- Groensteen, T. (1999). *Système de la bande dessinée*. Paris : PUF.
- Guide du maître français 4^{ème} A.P. Alger : ONPS.
- Hourst, B. (2006). *Former sans ennuyer*. Paris : Éditions d'Organisation, coll. Livres Outils.
- Hymes, Dell H. (2004). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier Didier, coll. Langues et apprentissage des langues, H. Besse & E. Papo dir.
- Jamet, E. (2008). *La compréhension des documents multimédias : de la cognition à la conception*. Marseille : Solal Editeur, coll. Psychologie Théories, Méthodes, Pratiques.
- Job, B. (1989). Enseigner la grammaire des langues. *Revue Etude de linguistique appliquée*, n°74, avril-juin, Paris : Didier Erudition.
- Joly, M. (1994). *L'image et les signes. Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Nathan.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck, coll. Pratiques Pédagogiques.
- Koriche, H., Dadda, A. & Immamouine, M. (2011). *Mon livre de français. 4^{ème} année primaire*. Alger : ONPS.
- La Borderie, R. & all. (2000). *Les sciences cognitives en éducation*. Paris : Nathan Université, coll. Éducation 128.
- Le bon usage (1980).

Le Petit Larousse illustré (2001). Le premier du siècle.

Le Petit Robert (2000).

Leclercq, S. (1995). *Scolarisation précoce. Un enjeu*. Paris : Nathan, coll. Les repères pédagogiques.

Lehman, D. (1988). *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier.

Lentin, L. & all. (1998). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris : ESF Éditeur.

Mareuil, A. & Charpentier, H. (1978). Une enquête sur les goûts et les aspirations d'enfants de six ans. *Revue Enfance*. n°4-5, pp.269-289.

Marin, B. & Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive. Lecture, compréhension et production de texte*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. Ouvertures psychologiques.

Massin, (1970). La lettre et l'image. *Revue Communication et langages*. n°6, pp.42-53.

Masson, P. (1985). *Lire la bande dessinée*. Lyon : PUL.

Mathis, G. (1997). *Professeur de français : Les clés d'un savoir-faire*. Paris : Nathan Pédagogie, coll. Perspective didactique.

Meirieu, P. (1987). *Apprendre...oui, mais comment*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.

Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris : ESF Éditeur, coll. Pédagogies.

Metz, C. (1970). Au-delà de l'analogie, l'image. *Revue Communications*. n°15, pp.1-10.

Mialaret, G. (1966). *L'apprentissage de la lecture. Étude psychopédagogique*. Paris : PUF.

Michel, J-F. (2005). *Les 7 profils d'apprentissage pour former et enseigner*. Paris : Éditions d'Organisation.

Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit. Compréhension / production en français langue étrangère*. p. 18. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

- Moirand, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette, coll. Autoformation.
- Moles, A. (1978). L'image et le texte. *Revue Communication et langages*. n°38 2^{ème} trimestre, pp.17-29.
- Morfaux, L-M. & Lefranc, J. (2005). *Nouveau vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.
- Nisubire, P. (2002). *La compétence lexicale en français langue seconde. Stratégies et activités didactiques*. Belgique : Editions Modulaires Européennes.
- Nonnon, E. & Goigoux, R. (2007). *Les ratés de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège*. France : Institut National de Recherche Pédagogique, Coll. Repères.
- Peeters, B. (1993). *La bande dessinée*. France : Flammarion.
- Peeters, B. (1998). *Case, planche, récit. Lire la bande dessinée*. France : Casterman.
- Pelpel, P. (2005). *Se former pour enseigner*. Paris : Dunod, Coll. Cognitive.
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a. coll. Pédagogies en développement, Jean-Marie De Ketele dir.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- Perrenoud, P. (1999). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF Editeur, coll. Pédagogies.
- Perrenoud, P. (2000). *Construire des compétences dès l'école*. France : ESF Éditeur.
- Porcher, L. & Groux, D. (2003). *L'apprentissage précoce des langues*. France : Vendôme Impressions, coll. Que sais-je ?
- Porcher, L. (1995). *Le français langue étrangère. Emergence d'une discipline*. Paris : Hachette Livre.
- Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Livre.

Privat, J-M. & Reuter, Y. (1991). *Lectures et médiations culturelles. Actes du Colloque Villeurbanne*. France : Imprimerie Fayolle.

Programmes de la 4^{ème} année primaire, juin 2005. Alger : O.N.P.S.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, coll. Didactique des langues étrangères, Robert Galisson dir.

Puren, C. (2005). Les contre-performances de l'enseignement des langues à l'école. Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? Revue *Le français dans le monde*. n° 338, Mars-Avril, pp. 23-26. Paris : CLE International.

Rafoni, J-C. (2007). *Apprendre à lire en français langue seconde*. Paris : L'Harmattan.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF, coll. Éducation et formation, Gaston Mialaret dir.

Reuter, Y. & all. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à lire*. Paris : ESF Éditeur.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF éditeur, coll. Pédagogies, Philippe Meirieu dir.

Rio, M. (1978). Le dit et le vu. *Revue Communications*. n°29, pp.57-69.

Roegiers, X. (2006). *L'approche par les compétences dans l'école algérienne. Programme d'appui de l'UNESCO à la réforme du système éducatif – PARE –*

Ropé, F. & Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'Harmattan.

Roux, A. (1970). *La bande dessinée peut être éducative*. Paris : L'École.

S. Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Labor, coll. Éducation 2000.

Simonard, M-N. (1998). *Les dossiers CEPEC Lyon 46. Lire/Écrire des histoires en CE-CM – 6^{ème}*. France : CEPEC.

- Sylvestre, E. (2006). *Améliorer la compréhension de textes au cycle 3 de l'école primaire : Les effets d'un entraînement informatisé des stratégies de contrôle*. Thèse en Science de l'Éducation soutenue le 06 novembre à Grenoble II.
- Taggart, G. (1974). L'utilisation de l'image dans les exercices structuraux. *Revue Langue française*. n°24, pp.93-104.
- Tagliante, C. (1991). *L'évaluation*. Paris : CLE International, coll. Techniques de classe.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris : CLE International, coll. Techniques et pratiques de classe.
- Tamas, C. & Vlad, M. (2010). Lecture et compréhension du sens des textes. Les questions de la psychologie cognitive et les réponses de la didactique du FLE. *Revue Synergies Roumanie*. n°5, pp.99-105.
- Terrenoire, J-P. (1985). Images et sciences sociales : l'objet et l'outil. *Revue française de sociologie*. 26-3, pp.509-527.
- Toraille, R. (1985). *L'animation pédagogique aujourd'hui*. Paris : ESF, coll. Science de l'éducation, Daniel Zimmermann dir.
- Tounsi, M., Benzaoucha, A. & Guesmi, S. (2005). *Mon Livre de Français. 3ème Année Primaire*. Alger : O.N.P.S.
- Toussaint, B. (1976). « Idéographie et bande dessinée ». In *Communications, La bande dessinée et son discours*. n° 24. pp. 81-93. Paris : Seuil.
- Van Grunderbeeck, N. (1994). *Les difficultés en lecture. Diagnostic et pistes d'intervention*. Canada : Gaëtan Morin Éditeur.
- Verdelhan, M. (1986). Compétence de communication et communication de cette compétence. *Revue Langue française*. n°70, pp.72-86.
- Veslin, O. & Veslin, J. (1992). *Corriger des copies. Évaluer pour former*. Paris : Hachette Livre, coll. Pédagogies pour demain.
- Weisser, M. (1998). Photographie et schéma : quelle lecture des signes iconiques en sciences expérimentales ? *Revue française de pédagogie*. Volume 125, pp.69-81.

Sitographie

<http://atil.ovh.org/noosphere/yk1.gif>

http://auth.syfyuniversal.fr/sites/default/files/sites/syfyuniversal.fr/20/Img%206_DC%2027%20Batman_0.jpg

http://baetlanguedoc.blog50.com/images/medium_Quick_et_Flupke.jpg

http://bdlire.info/index.php?option=com_content&task=view&id=69&Itemid=93

http://bdtheque.com/repupload/G/G_817_1.jpg

<http://blog.lefigaro.fr/bd/mangouste.jpg>

<http://blog.lefigaro.fr/bd/nlc002250-v61.jpg>

<http://blog.lefigaro.fr/bd/pilote%20n%C2%B01.jpg>

<http://bookivoreclash.canalblog.com/archives/2010/10/01/19195985.html>

<http://centros1.pntic.mec.es/cp.jose.maria.calatrava/imagenes/Titeuf.jpg>

<http://clg-moulin-des-pres.scola.ac-paris.fr/bd.htm>

<http://collectionneuramateurl.fr/wp-content/uploads/2011/04/BON1.jpg>

http://csimg.webmarchand.com/process_image.php?req=FR/2803077115254/T/340x340/C/FFFFFF/url/lanfeust-de-troy-t2-thanos.jpg

http://csimg.webmarchand.com/process_image.php?req=FR/290254401577/T/340x340/C/FFFFFF/url/snoopy-tome-5-inacgalable.jpg

<http://csimg.webmarchand.com/srv/FR/2902544045245/T/340x340/C/FFFFFF/url/rahan-tome-3-anni-versaire.jpg>

http://fr.academic.ru/pictures/frwiki/65/Albert_p_39.jpg

http://fr.wikipedia.org/wiki/Apprentissage_de_la_lecture#M.C3.A9thode_syllabique

http://fr.wikipedia.org/wiki/Bande_dessin%C3%A9_franco-belge

http://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9thode_globale

<http://gauchedecombat.files.wordpress.com/2011/01/maus-sketch-breakdowns-art-spiegelman.jpg>

<http://gil.formosa.free.fr/Formosa-TheorieBD-Cadrages.html>

http://images.arcadja.com/jacobs_edgar_pierreblake_et_mortimer~300~10639_20101016_9520_234.jpg

<http://iqbal.forumalgerie.net/t435-la-bd-algerienne>

<http://japon.canalblog.com/archives/p70-3.html>

http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/apprendr/dessine/tetesrondes/becatintin.jpg

http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/apprendr/scene/jouerordre/jouerordre.htm

http://jjblain.pagesperso-orange.fr/new_site/art/herge/tintin.gif

<http://judoinfo.com/images/comics/DickTracy.jpg>

<http://la-plume-francophone.over-blog.com/article-5852003.html>

http://lh3.ggpht.com/_D9yO7ju4BLQ/S51I3us34OI/AAAAAAAAAH8A/0a6E5DoT3BY/DSCN0562.JPG

<http://littexpress.over-blog.net/categorie-10788266.html>

<http://livre.fnac.com/a179520/Tintin-Le-Crabe-aux-pinces-d-or-Herge#>

<http://livre.fnac.com/a2482283/Lucky-Luke-Integrale-T1-1946-1949-Lucky-Luke-Morris>

http://membres.multimania.fr/bdaucdi/planches_series/corto_maltese.jpg

<http://memoire2silence.files.wordpress.com/2008/01/zigpuce.jpg?w=144&h=195>

<http://mobile.agoravox.fr/local/cache-vignettes/L300xH300/tintin-congo-e6396.jpg>

<http://perso.numericable.fr/~loludovi/LIRE/REGLE.htm>

<http://pochetroc.fr/images/cabu/le-grand-duduche/207037002X/XY240.jpg>

<http://revel.unice.fr/symposia/cidit/docannexe/image/464/img-6.jpg>

<http://rhrt.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=555>

<http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/438/181/438181370.jpg>

<http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/502/126/502126545.jpg>

<http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/577/957/577957371.jpg>

<http://static.senscritique.net/media/affiche/thumb1/759/239/759239963.jpg>

http://static.ulike.net/img/01_Achille_Talon.jpg

http://transatlantica.revues.org/docannexe/file/4989/famous_funnies-small250.jpg

<http://trefaucube.free.fr/IMG1/Barberouge.jpg>

<http://univers-tintin.e-monsite.com/pages/les-personnages/nestor.html>

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/3/3a/The_Phantom,_Australian_Woman%27s_Mirror_2.jpg/250px-The_Phantom,_Australian_Woman%27s_Mirror_2.jpg

http://upload.wikimedia.org/wikipedia/en/d/d8/Tif_and_Tondu_by_Fernand_Dineur.jpg

<http://users.skynet.be/tintinpassion/LIVRES/Livres-images/Vignette-23.jpg>

<http://www.actuabd.com/IMG/jpg/9782803624874cm1.jpg>

<http://www.asterix-en-picard.com/images/exlibris.gif>

<http://www.atelier-sanzot.com/sanzotsite/lexique/index.htm>

<http://www.bd-sanctuary.com/couvertures/tarzan-manning-bd-volume-2-simple-20138.jpg>

<http://www.bdalger.net>

http://www.bdtheque.com/repupload/G/G_2090_04.JPG

<http://www.bdzone.com/images/tout/9782870980644p1.jpeg>

<http://www.cefas.com.ye/IMG/jpg/Il109.jpg>

<http://www.cndp.fr/bienlire/04-media/a-interview21.asp>

http://www.cyberacadie.com/bd/grotte_g

<http://www.decitre.fr/gi/39/9782800114439FS.gif>

<http://www.decitre.fr/gi/68/9782803612468FS.gif>

http://www.devoir-de-philosophie.com/images_dissertations/130063.jpg

http://www.dinosoria.com/tragedie/bd_flash_gordon.jpg

<http://www.etab.ac-caen.fr/sevigne/peda/com/c0203/kd2/pimpampoum.jpg>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#1980#1980>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#1990#1990>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#AgeAdulte#AgeAdulte>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#AgeOr#AgeOr>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#ApresGuerre#ApresGuerre>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#Bécassine#Bécassine>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#Essor#Essor>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#JournalPilote#JournalPilote>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#JournalSpirou#JournalSpirou>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#JournalTintin#JournalTintin>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#SuerHeros#SuperHeros>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#the yellow kid#the yellow kid>

<http://www.fraphael.free.fr/histoire BD.htm#Tintin#Tintin>

<http://www.galerienapoleon.com/planches-comics-bd/greg-achile-talon-2.jpg>

http://www.gensheureux.be/site/wp-content/uploads/pieds_nickeles.jpg

<http://www.google.fr/imgres?q=bande+dessin%C3%A9+cadre+triangulaire&hl=fr&biw=1024&bih=575&gbv=2&tbn=isch&tbnid=3wLKz16e8Nm6iM:&imgrefurl=http://didizuka.zebl og.com/cdessins/page/2&docid=sJb29qxo3Dg3MM&w=400&h=375&ei=b8szTq2LDcP3sgb5xs25Ag&zoom=1&chk=sgb>

<http://www.interet-general.info/IMG/Captain-Marvel-Junior-2.jpg>

http://www.kazeo.com/sites/fr/photos/293/Spider-Man-heros-de-comics_2933721-L.jpg

<http://www.kenpiercebooks.com/images/loacomplete1.jpg>

<http://www.librairie-cybele.com/images/1074381575.jpg>

<http://www.librairiegosciny.com/IMG/arton2691.jpg?1270662526>

<http://www.linternaute.com/livre/bd-manga/photo/spirou-celebre-ses-70-ans/image/spirou-301360.jpg/>

<http://www.madus.fr/serie.php?coll=albums&idserie=101&liste=notes>

<http://www.mikiji.fr/assets/images/dick-tracy.jpg>

http://www.ombres-blanches.fr/Visuels/493/9782205050493_1_75.jpg

http://www.orphise.com/media/catalog/product/cache/1/image/9df78eab33525d08d6e5fb8d27136e95/9/7/9782012101333_3.jpg

<http://www.planetebd.com/dynamicImages/album/page/large/15/album-page-large-1537.jpg>

<http://www.saint-gery.com/images/lascaux.jpg>

http://www.scenario.com/bd_12116_RAHAN%20%28INT%C3%89GRALE%20NOIR%20ET%20BLANC%29.html

http://www.scifi-universe.com/upload/medias/bd/f4_integrale_1966.jpg

http://www.slavika.com/catalog/images/bd_tintin_soviets.jpg

<http://www.tintinabuller.com/Files/22896/Img/09/tirage-de-tete-Gaston-vo-fac-simile-t8.jpg>

http://www.touslesprix.com/ph_tar/1/3/9/0/13902489.jpg

http://www.toutenbd.com/article.php3?id_article=923

<http://www.toutenbd.com/IMG/jpg/epinal.jpg>

http://www.vogue.fr/uploads/images/thumbs/200847/081119_test_la_bd_wonder_woman_par_diane_von_fu_aspx62132pagemainimageref_jpg_2402104_north_320x480.jpg

http://www.zonelivre.fr/bd/Planches/bibifricotin_04082002.jpg

www.bedetheque.com/Planches/tintinlecrabeauxpincsdorplanche_35426.jpg

Table des matières

Table des matières

Introduction générale	02
Introduction	09

Première partie

Les bandes dessinées : histoire et structure

Chapitre I. Les bandes dessinées : une longue histoire	12
I.1. Petite histoire de bandes dessinées	14
I.1.1. Quelques définitions	14
I.1.2. Une bande dessinée c'est quoi ?	16
I.2. La bande dessinée : survole historique	17
I.2.1. Les premières apparitions : le XIX ^e siècle	21
I.2.1.1. La période entre 1896 1929 : Yellow Kid et autres	22
I.2.1.1.1. Bécassine et ses cousins en 1905	24
I.2.1.1.2. Essor des supports et succès financier entre 1910 et 1925	25
I.2.1.1.3. L'apogée du " <i>comic strip</i> " américain entre 1929 et 1934	27
I.2.1.1.4. L'ère des super-héros entre 1935 et 1939	32
I.2.1.1.5. Les aventures d'un petit reporter en 1929	34
I.2.1.2. De l'après-guerre jusqu'en 1990, les U.S.A. face à l'école franco-belge	38
I.2.1.2.1. Le Journal de SPIROU (Gaston, Lucky Luke et tant d'autres)	41
I.2.1.2.2. Tintin, le journal des aventuriers	42
I.2.1.2.3. Le petit gaulois à l'esprit vif	45
I.2.1.2.4. L'âge adulte de 1970	50
I.2.1.2.5. L'ouverture de 1980	52
I.2.1.2.6. La diversification de 1990	53
I.2.1.2.7. Les années 2000 : conflits entre éditeurs	55
I.2.2. La bande dessinée algérienne	57
Chapitre II. Structure des bandes dessinées	67
II. 1. La bande dessinée : une structure particulière	68
II.1.1. Terminologie spécifique en bande dessinée	68

II.1.2. Techniques de mise en scène	71
II.1.2.1. Formes de plans	72
II.1.2.1.1. Avant-plan, arrière plan	72
II.1.2.1.2. Plan général ou plan d'ensemble	73
II.1.2.1.3. Plan moyen et plan rapproché	76
II.1.2.1.4. Gros plan et très gros plan	78
II.1.2.1.5. Plan américain	80
II.1.2.2. Angles de vue	81
II.1.2.2.1. Angle de vue horizontal ou normal	81
II.1.2.2.2. La plongée ou la vue en plongée	83
II.1.2.2.3. La contre plongée ou la vue en contre plongée	84
II.1.2.2.4. La vue oblique	86
II.1.2.2.5. La vue subjective	87
II.1.2.2.6. La vue émotionnelle	88
II.1.2.2.7. La vue focalisée	88
II.1.2.2.8. Le champ contre-champ	89
II.1.2.3. Les cadres en bandes dessinées	91
II.1.2.3.1. Le cadre horizontal	91
II.1.2.3.2. Le cadre vertical	92
II.1.2.3.3. Le cadre carré	93
II.1.2.3.4. La forme libre	94
II.1.2.3.5. Le cadre circulaire	95
II.1.2.3.6. Le cadre triangulaire	97
II.1.2.4. La profondeur de champ	98
II.2. Codes de lecture dans les bandes dessinées	100
II.2.1. Ordre de lecture des bandes dessinées	101
II.2.1.1. S'exprimer au moyen de la parole	105
II.2.1.1.1. L'onomatopée	111
II.2.1.1.2. L'idéogramme	111
II.2.1.2. L'expression du temps en bandes dessinées	112
II.2.1.2.1. La césure	113

II.2.1.2.2. L'ellipse	115
II.2.1.2.3. Le rythme dans les bandes dessinées	117
II.2.1.3. L'expression du mouvement en bandes dessinées	118
II.2.1.3.1. Le mouvement dans l'image	119
II.2.1.3.2. L'effet stroboscopique	122
II.2.2. La règle d'or en bandes dessinées	123
II.2.3. L'expression de la couleur en bandes dessinées	124
Conclusion	126

Deuxième partie

Les compétences de compréhension : entre lecture ordinaire et lecture de bandes dessinées

Introduction	129
Chapitre I. Les compétences de compréhension en lecture ordinaire	133
I.1. Les compétences	135
I.1.1. Notion de compétence, encore à définir	136
I.1.1.1. Être compétent	137
I.1.1.2. Être compétent en langue	138
I.1.1.3. Capacité et compétences	139
I.1.2. Connaissances et compétences	139
I.1.2.1. Comprendre la compétence	141
I.1.2.1.1. Compétence terminale, compétence transversale	141
I.1.2.1.2. Acquérir des compétences	142
I.1.2.2. Ressources d'une compétence	142
I.1.3. Savoir et compétence	143
I.1.3.1. Notion de savoir	143
I.1.3.1.1. Savoir déclaratif	144
I.1.3.1.2. Savoir-faire : savoir procédural	145
I.1.3.1.3. Savoir-être	146
I.1.3.2. Autres acceptions de la compétence	146
I.1.3.2.1. Les compétences fondamentales	147

I.1.3.2.2. La compétence de communication	148
I.1.3.2.3. La compétence langagière	150
I.1.4. Enseignants et apprenants : pour une évaluation efficiente	150
I.1.4.1. Évaluation des compétences	151
I.1.4.1.1. Évaluation personnelle	152
I.1.4.1.2. Évaluation en petits groupes ou collective	152
I.1.4.1.3. L'évaluation, de l'usage efficient à la mise en place de la compétence	153
I.1.4.2. Enjeux de la langue maternelle : pour une prise de conscience	153
I.2.1. Enseignement - apprentissage et centration sur l'apprenant	155
I.2.1.1. Le plaisir d'apprendre	155
I.2.1.2 Les apprenants d'aujourd'hui	156
I.2.1.3. Apprenant et profils de compréhension	157
I.2.1.3.1. Le profil de compréhension visuel	157
I.2.1.3.2. Le profil de compréhension auditif	158
I.2.1.3.3. Le profil de compréhension kinesthésique	158
I.2.2. Enseignement - apprentissage et méthodes	159
I.2.2.1 Conceptions de l'apprentissage	160
I.2.2.2. Susciter la motivation des apprenants	163
I.2.2.3. Entretenir la motivation	164
I.2.2.4. Motivation et qualité des acquis	164
I.2.3. La lecture	166
I.2.3.1. Appropriation de la lecture et représentations	167
I.2.3.2. Caractéristiques de la langue maternelle	168
I.2.3.3. Compétences et habilités de compréhension chez les élèves	170
I.2.3.4. Méthodes de lecture	172
I.2.3.4.1. Méthode syllabique	173
I.2.3.4.2. Méthode globale	175
I.2.3.4.3. Méthode mixte	176
I.2.3.4.4. Méthodes de lecture entre le FLM et le FLE	177
I.2.3.5. Modèles de compréhension en lecture	179

I.2.3.5.1. Modèle de compréhension de Kintsch et Van Dijk (1978) ...	181
I.2.3.5.1.1. La sélection	184
I.2.3.5.1.2. La hiérarchisation	184
I.2.3.5.1.3. La cohérence	184
I.2.3.5.2. Modèle de situation de Van Dijk et Kintsch (1983)	185
I.2.3.5.3. Modèle de Construction-Intégration de Kintsch (1988, 1998)	187
I.2.3.6. Les difficultés de compréhension en lecture	189
I.2.4. Lecture et compréhension chez l'apprenant	191
I.2.4.1. La lecture silencieuse	192
I.2.4.2. La lecture intégrale	193
I.2.4.3. Le processus de compréhension en lecture	193
I.2.4.4. La lecture rapide	195
I.2.4.5. La compétence de lecture	196
I.2.4.6. La lecture-compréhension	197
I.2.4.7. Les composantes de la lecture	197
I.2.4.7.1. La quête de la signification	198
I.2.4.7.2. La forme	199
I.2.4.7.3. La fonction symbolique	201
I.2.4.7.4. La mémoire	201
I.2.4.7.5. La vitesse	202
Chapitre II. Les compétences de compréhension en lecture de bandes dessinées	206
II.1. Situations de lecture et approche globale	207
II.1.1. Les situations de lecture	207
II.1.2. L'approche globale	210
II.2. Bande dessinée : un genre incontournable	212
II.3. Dimension pédagogique de la BD, une ouverture sur l'univers Ecole	215
II.3.1. Rapport, bande dessinée et cours de français	215
II.3.2. Bande dessinée et pluridisciplinarité	218
II.3.3. Bande dessinée et langue étrangère	218
II.4. Lecture de bandes dessinées et processus de signification	219
II.4.1. Lecture compréhension de bandes dessinées	220

II.4.1.1. Lecture iconico-linguistique des bandes dessinées	221
II.4.1.1.1. Lecture des images sans paroles	222
II.4.1.1.2. Lecture des images accompagnées de textes	227
II.4.1.2. Lecture compréhension et liens entre les images	231
II.4.2. Modèles de compréhension : texte, texte/image	233
II.4.2.1. Les apports de l'illustration à l'apprentissage	235
II.4.2.2. Modèles de compréhension dans la lecture de bandes dessinées	237
II.4.2.3. Modèle de la théorie cognitive de Mayer (2001)	239
Conclusion	246

Troisième partie

Mise en place de la bande dessinée Jojo avec des élèves de 4^{ème} année primaire

Introduction	248
Chapitre I. Recueil méthodologique et déroulement de l'expérimentation	251
I.1. Disposition des enseignements en cycles	251
I.2. Finalités de l'enseignement du français au primaire	253
I.2.1. Objectifs de l'enseignement du français en 4 ^{ème} année primaire	253
I.2.1.1. Profil d'entrée	254
I.2.1.2. Profil de sortie	254
I.3. Déroulement de l'expérimentation	255
I.3.1. Première expérimentation	257
I.3.1.1. Accès à la classe (groupe 01)	257
I.3.1.2. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 1 ^{ier} jour)	259
I.3.1.3. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 2 ^{ème} jour)	262
I.3.1.4. Notes d'observation (1 ^{ère} expérimentation, 3 ^{ème} jour)	265
I.3.2. La bande dessinée <i>Jojo</i>	268
I.3.2.1. Description de la méthode	269
I.3.2.2. Le livre de l'élève	269
I.3.2.3. Détail d'une unité didactique	270
I.3.2.4. Le personnage de Jojo	270

I.3.3. Deuxième expérimentation	278
I.3.3.1. Accès à la classe (groupe 02)	279
I.3.3.2. Notes d'observation (2 ^{ème} expérimentation, 1 ^{er} jour)	280
I.3.3.3. Notes d'observation (2 ^{ème} expérimentation, 2 ^{ème} jour)	285
I.3.3.4. Fiches techniques (2 ^{ème} expérimentation, 3 ^{ème} jour)	292
I.3.4. Troisième expérimentation	297
I.3.4.1. Accès à la classe (groupe 03)	297
I.3.4.2. Notes d'observation (3 ^{ème} expérimentation, 1 ^{er} jour)	299
I.3.4.3. Notes d'observation (3 ^{ème} expérimentation, 2 ^{ème} jour)	306
I.3.4.4. Fiches techniques (3 ^{ème} expérimentation, 3 ^{ème} jour)	310
Chapitre II. Analyse et interprétation des données	316
II.1. Premier groupe	317
II.1.1. Premier jour (1 ^{ère} expérimentation)	317
II.1.2. Deuxième jour (1 ^{ère} expérimentation)	319
II.1.3. Troisième jour (1 ^{ère} expérimentation)	321
II.2. Deuxième groupe	326
II.2.1. Premier jour (2 ^{ème} expérimentation)	326
II.2.2. Deuxième jour (2 ^{ème} expérimentation)	330
II.2.3. Troisième jour (2 ^{ème} expérimentation)	337
II.3. Troisième groupe	343
II.3.1. Premier jour (3 ^{ème} expérimentation)	343
II.3.2. Deuxième jour (3 ^{ème} expérimentation)	349
II.3.3. Troisième jour (3 ^{ème} expérimentation)	352
Conclusion	360
Conclusion générale	362
Annexe	373
Bibliographie	399