



HAL
open science

Sans les mots! Bande dessinée sans texte et compréhension de lecture à l'école primaire, l'exemple de Château chat

Anne-Laure Bureau

► To cite this version:

Anne-Laure Bureau. Sans les mots! Bande dessinée sans texte et compréhension de lecture à l'école primaire, l'exemple de Château chat. Education. 2019. dumas-02525926

HAL Id: dumas-02525926

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02525926>

Submitted on 31 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

MASTER

MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention premier degré	Parcours Langues et langages
Site de formation :	Toulouse Croix de Pierre

MÉMOIRE

Sans les mots!

Bande dessinée sans texte et compréhension de lecture à
l'école primaire, l'exemple de *Château chat*

Anne-Laure Bureau

Directeur de mémoire	Co-directrice de mémoire
Michel GRANDATY Professeur des Universités en sciences du langage	Claudine Garcia-Debanc Professeure des Universités en sciences du langage et didactique du français
Membres du jury de soutenance :	
-	
-	
-	
-	
Soutenu le 25/06/2019	

Année universitaire 2018-2019

UNIVERSITÉ TOULOUSE 2 – JEAN JAURÈS
ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

MÉMOIRE DE RECHERCHE

SANS LES MOTS!

Bande dessinée sans texte et compréhension de lecture à
l'école primaire, l'exemple de *Château chat*



Présenté en vue de l'obtention du grade de
Master 2 MEEF mention premier degré

par Anne-Laure Bureau

sous la direction de Michel Grandaty.

Note: dans ce travail de recherche, nous suivons
les règles de la réforme orthographique de 1990

Introduction

Au cours de mes précédentes études, j'ai eu l'occasion de réaliser un mémoire de recherches portant sur l'adaptation de classiques littéraires en bande dessinée¹. Ce travail, centré sur le milieu éditorial espagnol, m'a permis à la fois de prendre conscience de la richesse de la bande dessinée en tant que médium hybride fort d'un grand potentiel de citation textuelle, iconographique et cinématographique, et de constater un usage scolaire de la bande dessinée, notamment par le biais de l'adaptation, passant souvent outre les caractéristiques du médium lui-même pour s'en servir comme simple outil de transition.

Il me semblait évident, dans le cadre de ce master MEEF, de me pencher sur ce rapport entre la bande dessinée et l'enseignement, plus particulièrement dans le premier degré. Le thème étant vaste, j'ai choisi de cristalliser mon sujet de recherche sur la bande dessinée sans texte. En effet, dans un contexte où la plupart des bandes dessinées servent de supports supposés attrayants à d'autres enseignements, il me paraissait intéressant de me concentrer sur un support dont la narration repose uniquement sur le pictural. Il ne s'agit pas là d'une volonté essentialiste qui ne limiterait la bande dessinée qu'au principe de récit graphique. Mettre le texte de côté – et par conséquent une part de l'hybridité propre à ce médium, me permet de me focaliser sur ce qui sera à la base de ma problématique : l'exercice de la lecture d'images.

L'image est souvent considérée comme « universelle », compréhensible par tous. L'exemple de *Château chat*, de Loïc Jouannigot, sur lequel nous allons baser notre recueil de données est particulièrement parlant sur ce point : cette bande dessinée apparaît dans « Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 » et se voit attribuer un niveau de 1 sur 3 : pas de texte, pas de difficulté, pourrait-on lire entre les lignes. Cependant, ce postulat est loin d'aller de soi.

¹ Anne-Laure BUREAU, *Hybridité, intericonicité et intertextualité dans l'adaptation de classiques littéraires en bande dessinée*, mémoire de recherche sous la direction de Viviane Alary, Université Blaise Pascal – Clermont II, 2015.

Nous tenterons donc, au cours de cette année de recherche, de trouver des pistes de réponses à ces questions : la lecture d'un récit graphique nécessite-t-elle un apprentissage ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves dans cette absence de texte ? Et enfin : le récit graphique peut-il se révéler un support idoine pour un apprentissage explicite de la compréhension de lecture ?

Ce mémoire de recherche est composé de trois grandes parties : en premier lieu, une brève exposition du cadre théorique de notre recherche dans laquelle nous définissons les principales caractéristiques du médium bande dessinée et nous interrogerons sur sa place dans l'enseignement primaire. En deuxième lieu, nous nous attacherons à détailler la mise en place de notre recueil de données à partir de la bande dessinée *Château chat* de Loïc Jouannigot. Ce recueil prend la forme d'un questionnaire en deux temps proposé à une classe de CP. En troisième lieu, nous ferons l'analyse des données que nous avons pu recueillir en avril 2019 dans une classe de CP de l'école Alain Savary (Colomiers).

1. Cadre théorique

Notre travail de recherche s'appuie sur un cadre théorique construit autour des concepts d'album, bande dessinée, narration graphique et compréhension. Il s'agira pour nous, au cours de cette première partie, de définir, dans un premier temps, le support sur lequel nous travaillons et ses liens avec l'album de jeunesse. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons plus précisément à l'utilisation de la bande dessinée dans l'enseignement : quels ouvrages ? Pour quoi faire ? Enfin, dans un troisième temps, nous nous centrerons sur les caractéristiques de l'album sans texte – qu'il soit album de jeunesse ou de bande dessinée, et nous interrogerons sur son apparente facilité de lecture.

1.1. La bande dessinée et album, points de rencontres et divergences

Une activité de différenciation semble essentielle dès lors que l'on touche à la littérature de jeunesse, et ceci en grande partie du fait que les médiums y sont nouveaux, et que nous manquons parfois de termes pour les identifier. Ainsi, à propos du mot *album*, Isabelle Nière-Chevrel écrit :

Mais désignons-nous tous le même objet culturel par ce mot ? Rien n'est moins sûr, si longue est l'histoire de cet objet polymorphe. [...] Il désigne l'ensemble des livres pour enfants dans lesquels l'image prime sur le texte, mais aussi, – à l'intérieur de cette désignation globale – des livres dont les effets de sens reposent sur les interactions du texte, de l'image et du support, des livres qui sont, comme les bandes dessinées, des iconotextes.²

Sophie van der Linden évoque quant à elle une impossible typologie des livres comportant des images et l'absence de mot permettant de désigner l'album de jeunesse en tant que tel³. Il faudra donc que l'album de bande dessinée et l'album jeunesse partagent le même terme et que nous nous attachions à en déterminer les différences et caractéristiques communes pour la suite de nos recherches.

Sophie Van der Linden nous offre une définition plus succincte de l'album. Il s'agirait d' « ouvrages dans lesquels l'image se trouve spatialement prépondérante par

2 Isabelle NIÈRES-CHEVREL « L'album, le mot, la chose », *L'album, le parti pris des images*, Viviane ALARY et Nelly CHABROL-GAGNE (dir.), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, p.15.

3 Sophie VAN DER LINDEN, « Qu'est-ce qu'un album ? », *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, l'Atelier du poisson soluble, 2006, p.24.

rapport au texte, qui peut d'ailleurs en être absent. ». Elle ajoute : « La narration se réalise de manière articulée entre texte et image. »⁴ C'est donc dans ce rapport texte-image que se construit l'idée d'album. En ce sens, bande dessinée et album jeunesse correspondent tous deux à la définition. La différence se trouve ailleurs. Deux principales pistes peuvent être retenues : l'une définissant chacun de ces médiums par l'histoire qui leur est propre, l'autre par l'utilisation de l'image qui y est faite.

1.1.1. Des histoires parallèles

En premier lieu, si l'album de jeunesse et l'album de bande dessinée se trouvent maintenant liés par un terme commun, il est à noter que leurs histoires dans le paysage éditorial sont bien différentes. On considère la naissance de la bande dessinée dans les années 1830 avec les premières œuvres de Töpffer que ce dernier qualifie de « littérature en estampes ». « Le parti pris du Genevois est dans cette expression : élaborer un récit, une narration à partir d'une combinaison de dessins et de mots. »⁵ écrit Camille Filliot à ce propos. La bande dessinée deviendra vite un « produit de librairie »⁶, un objet de divertissement et d'évasion, souvent comique, avant de prendre la forme de feuilletons et trouver un nouvel essor dans la presse à la fin du XIX^e siècle⁷. Elle sera reléguée à la littérature enfantine durant une grande partie du XX^e. Ces dernières décennies, on peut constater que le public comme le champ des thèmes des bandes dessinées s'est considérablement élargi.

Les premiers livres d'images exclusivement destinés à la jeunesse, quant à eux, apparaissent dans les années 1860 avec *La journée de mademoiselle Lili* de Pierre-Jules Hetzel et Lorenz Froelich⁸. Il s'agit alors de livres illustrés dont le texte prédomine sur l'image. Il faudra attendre *Macao et Cosmage* d'Edy Legrand, publié en 1919 pour renverser ce rapport⁹. La suite de l'histoire de l'album jeunesse semble étroitement lié à un travail sur l'image par des artistes qui y expérimentent différentes techniques.

4 *Ibid.*

5 Camille FILLIOT « Les premiers albums de bande dessinée au XIX^e siècle : quelle identité éditoriale, quel usage culturel et social ? », *L'album, le parti pris des images*, Viviane ALARY et Nelly CHABROL-GAGNE (dir.), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, p.39.

6 Thierry GROENSTEEN, *Un objet culturel non identifié : la bande dessinée*, Angoulême, Éditions de l'An 2, octobre 2006, p.15.

7 *Ibid.*

8 I. NIÈRES-CHEVREL, *op. cit.*, p.16.

9 S. VAN DER LINDEN, *op. cit.*, p.15.

Ainsi, si l'histoire de la bande dessinée semble longtemps liée à cette idée d'un objet de divertissement, l'album semble avoir plus à voir avec le livre d'art dans son évolution au fil du XX^e siècle.

1.1.2. Séquentialité et iconicité

Intéressons-nous à présent à l'utilisation de l'image. Sophie Van der Linden distingue trois grands types d'images en usage dans l'album :

- les images *isolées*, définies comme des « images indépendantes n'interagissant pas entre elles. [...] De telles images sont matériellement séparées les unes des autres et indépendantes du point de vue de l'expression et de la narration. »¹⁰ ;
- les images *séquentielles*, entendues comme « une suite d'images articulées ». L'image séquentielle est une « forcément parcellaire, dépendante des autres »¹¹ ;
- les images *associées*, qui sont quant à elles « reliées, *a minima*, par une continuité plastique ou sémantique »¹².

La bande dessinée se définirait par son usage quasi-exclusif de l'image séquentielle. Cette définition en fait un genre narratif par essence puisque de l'enchaînement d'images en séquences naît la représentation d'une action, là où l'album peut peut-être plus facilement se détacher du récit pour se tourner vers la poésie. On pense par exemple aux albums des éditions mœtus et leur collection « Pommes pirates papillons ».

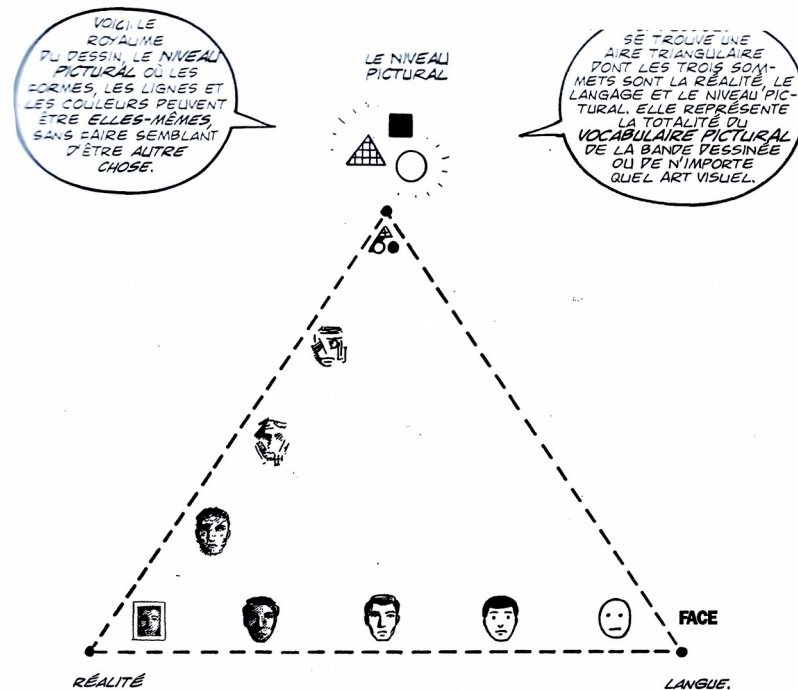
Une des principales caractéristiques de la bande dessinée réside donc dans cet usage de la séquentialité. Une deuxième serait, à l'intérieur des cases mêmes, une fonction iconographique du dessin, l'éloignant, d'une certaine façon, de l'image d'art comme elle est parfois pensée dans l'album de jeunesse.

10 *Op. cit.*, p.44.

11 *Ibid.*

12 *Op. cit.*, p.45.

Cette case de l'Art invisible de Scott McCloud¹³ illustre notre propos :



L'auteur ajoute ensuite :

La plupart des bandes dessinées se situent vers le bas, c'est-à-dire près du côté de l'abstraction iconique où chaque ligne a une signification. / Tout près de cette ligne mais sans la toucher ! car même le petit personnage le plus simple possède quelques éléments dépourvus de sens.¹⁴

La bande dessinée ne « montre » pas seulement ; elle *signifie*. Cet aspect est particulièrement remarquable dans l'utilisation des symboles cinétiques et synesthésiques, les *krollebitches*, dont nous étudierons plus particulièrement l'usage dans *Château chat*. D'autres caractéristiques du dessin de bande dessinée répondent à ce principe d'abstraction iconique : « typification » permettant l'identification immédiate d'un personnage ou encore la « simplification synecdotique » du décor une fois exposé.

¹³ Texte manquant : « Ci-dessous [...] »

¹⁴ Scott McCloud, *L'art invisible*, Paris, Vertige Graphic, janvier 1999, p.51.

1.1.3. Un rapport toujours poreux

Toutefois, s'il semble aisé de poser ces différences comme base de définition des médiums, force est de constater que dans les faits, la distinction n'est pas si évidente : alors que certains auteurs d'albums jeunesse reprennent les codes graphiques considérés comme propres à la bande dessinée – on pense par exemple à l'utilisation de l'image séquentielle dans les albums de Claude Ponti, ou à la multiplication des phylactères et *krollebitches* dans d'autres, les frontières du médium bande dessinée semblent tout aussi poreuses.

Dans une certaine mesure, il semble donc ne pas y avoir de frontière nette entre ces deux supports à l'heure actuelle, si ce n'est celle posée par les éditeurs et autres médiateurs du livre. Une part de la distinction entre album de bande dessinée et album de jeunesse paraît donc être, en partie du moins, une affaire d'étagère.

1.2. Dans l'enseignement

Dans l'enseignement, pourtant, il semble que l'album ait meilleure presse, ce que montrent les recherches d'Amandine Lecocq sur l'enseignement de la bande dessinée à l'école primaire¹⁵. Comment expliquer ce fait ?

1.2.1. Un médium infantilisant et mercantile

Thierry Groesteen, dans *Un objet culturel non identifié*, évoque les « cinq handi-caps symboliques » de la bande dessinée, à savoir :

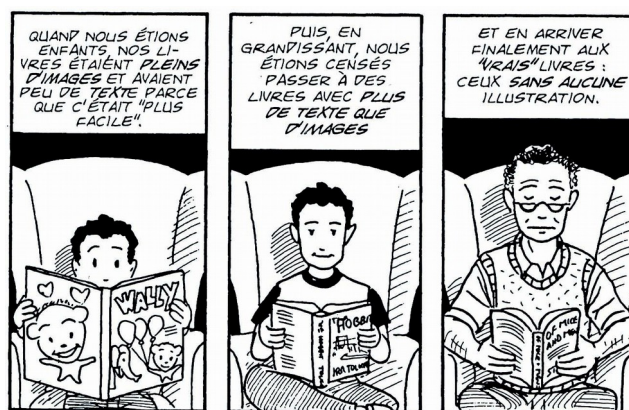
1. Elle serait un genre bâtard, le résultat d'un métissage scandaleux entre le texte et l'image.
2. Elle peut bien feindre désormais de s'adresser aux adultes, elle ne leur proposerait en vérité rien d'autre que de prolonger leur enfance, ou d'y retomber, son « message » étant intrinsèquement infantile.
3. Elle aurait partie liée avec une branche vile et dégradée des arts visuels : la caricature.
4. Elle n'aurait pas su ou voulu épouser le mouvement de l'histoire des autres arts au cours du XX^e siècle.
5. Les images qu'elle produit seraient indignes de respect et d'attention, du fait de leur multiplicité et de leur petit format.¹⁶

¹⁵ Amandine LECOQ, « La bande dessinée à l'école primaire : un objet d'enseignement littéraire ? », Caen, *Les cahiers de l'IUFM*, vol. 1, 2012.

¹⁶ T. GROENSTEEN, *Un objet culturel non identifié : la bande dessinée*, p. 23.

On trouve ici des résidus de ce que nous avons pu voir sur l'histoire de ce médium : la bande dessinée a pendant longtemps été considérée comme un simple objet de divertissement. Elle reste, dans les esprits, un « produit de librairie »¹⁷.

Vient s'ajouter à cela l'idée selon laquelle l'association d'image et de texte fait de la bande dessinée un médium infantilisant, facile à comprendre et en cela en deçà de la littérature à proprement parler. Ce strip¹⁸ de Scott McCloud est éclairant sur ce point :



Cette idée se retrouve régulièrement dans les travaux effectués sur l'utilisation de la bande dessinée à l'école.

1.2.2. Un support aux apprentissages

En effet, cette apparente facilité de la bande dessinée, ajoutée à l'attrait qu'on lui suppose auprès du jeune public, en fait un outil pédagogique privilégié. Ainsi, dans son mémoire de recherche sur la bande dessinée pédagogique dans les manuels québécois, Mélanie Tremblay écrit :

La bande dessinée peut être pédagogique de différentes manières et sous quelques conditions. Voici les conditions retenues :

- Elle doit être un véritable récit comportant de la narrativité ;
- Elle doit être lisible et compréhensible ;
- Elle doit être distrayante ;
- Elle doit être utilisée lorsqu'elle s'offre comme étant l'outil pédagogique le plus approprié pour l'apprentissage d'une notion, notamment lorsque des rôles de mise en contexte, de comparaison, et d'exemple doivent être offerts par l'outil pédagogique.¹⁹

¹⁷ *Ibid.*, p.15.

¹⁸ Scott McCloud, *L'art invisible*, Paris, Vertige Graphic, janvier 1999, p.40.

La bande dessinée apparaît ici comme un médium lisse, utile par son aspect divertissant et la lisibilité qu'on lui suppose.

Bien qu'étant réalisé outre-Atlantique, le travail de recherche de Mélanie Tremblay exprime bien cette idée selon laquelle la bande dessinée dans l'enseignement est avant tout un outil, un support pour d'autres apprentissages. Particulièrement utilisée en histoire et littérature, elle sert à rendre certains sujets attrayants, à attirer l'œil de l'élève. On retrouve également cet aspect dans le foisonnement d'adaptations de classiques littéraires en bande dessinée qu'évoque Jan Baetens dans son article sur la bande dessinée littéraire²⁰ et que nous avons eu l'occasion d'étudier au cours de nos précédentes recherches. Il existe en effet tout un pan de l'édition d'adaptations spécifiquement destinées à l'enseignement de la littérature ; nous pensons par exemple aux collections « Ex-Libris » chez Delcourt ou « Fétiche » chez Gallimard en France et « Clásicos en cómics » chez SM ediciones en Espagne.

1.2.3. Un oublié de la littérature

Qu'en est-il alors de l'étude de la bande dessinée pour elle-même ? Au détour des différentes séquences proposées par des enseignants autour de la bande dessinée, nous avons trouvé quelques exemples de séquences tournées vers l'étude du médium bande dessinée. Par exemple, cette séquence de FLE²¹ montée par Béatrice Ness dans laquelle les premières séances sont consacrées à un travail sur les spécificités du médium avant de s'attaquer à la langue dans les phylactères. Les autres séquences que nous avons pu trouver semblent quant à elles consister essentiellement en un apprentissage de vocabulaire autour de la bande dessinée.

Malgré un manque de reconnaissance culturelle, la bande dessinée, objet mêlant littérature et art graphique peut être source d'apprentissage. L'existence d'une partie consacrée à la bande dessinée dans la liste de littérature conseillée par le Ministère de l'Éducation nationale pour l'école primaire lui donne la même légitimité pédagogique qu'aux romans, aux albums, à la poésie et au théâtre pour la jeunesse. Pourtant, d'après cette recherche, l'aspect

19 Mélanie TREMBLAY, *La bande dessinée pédagogique*, mémoire de recherche sous la direction d'Éric KAVANAGH, Université Laval, 2013, p.74-75.

20 Jan BAETENS « Littérature et bande dessinée : Enjeux et limites », *Cahiers de Narratologie*, 16 (2009), <http://narratologie.revues.org/974> (dernière consultation le 16 janvier 2019).

21 Béatrice NESS, « De Bécassine à Agrippine: enseigner la bande dessinée », *The French Review*, Vol. 63, No. 6, American Association of Teachers of French, 1990, p. 975-986.

pédagogique de la bande dessinée n'est pas une évidence pour les enseignants eux-mêmes.²²

Écrit Amandine Lecocq dans son article sur l'enseignement de la bande dessinée. Dans ce même article, elle souligne le fait que si la bande dessinée est de plus en plus utilisée comme support dans les documents d'accompagnement, comme nous venons de le voir, elle fait rarement l'objet d'une lecture intégrale d'œuvre²³. Une de ses conclusions repose sur le manque de formation des enseignants sur ce support. Même s'ils sont eux-mêmes lecteurs de BD, ils ne se sentent pas suffisamment experts pour pouvoir l'enseigner :

Robert Briatte, rédacteur en chef de *Lire au collège*, fait le point sur la situation de la formation à la bande dessinée en ces termes : « La difficulté consiste en ce que la syntaxe de la bande dessinée – à la différence du cinéma – ne s'enseigne pas encore à l'université, ou alors trop rarement, ou bien encore de manière subalterne » (2010, p.42). À l'IUFM, la préférence semble aller à la formation sur l'album de littérature pour la jeunesse. Les formateurs, ayant peut-être eux-mêmes souffert d'un manque de formation dans le domaine de la bande dessinée, préfèrent enseigner à leurs étudiants ou stagiaires ce qu'ils maîtrisent le mieux. De même, ces étudiants ou stagiaires, formés pour travailler avec l'album, se sentent plus à l'aise dans l'étude de ce support avec leurs élèves.²⁴

Que les enseignants redoutent de l'enseigner ou qu'ils la considèrent comme peu digne d'intérêt, la bande dessinée apparaît donc comme la grande absente de l'enseignement de la littérature à l'école, bien que de nombreux ouvrages de ce type soient référencés dans les listes de l'Éducation nationale. Essentiellement utilisée comme outil didactique, elle n'est que très peu étudiée par elle-même en tant que médium et ne semble pas donner lieu à un apprentissage de la lecture d'images.

1.3. Particularités de l'étude de la bande dessinée « muette »

C'est dans ce contexte que nous aimerions placer notre recherche sur l'étude de la bande dessinée sans texte.

1.3.1. Universalité de l'image ?

Bien plus qu'un album auquel on aurait soustrait le texte, l'album sans texte – qui porte donc si mal son nom – repose sur l'articulation image-support et sur l'enchaînement d'image à image. Pas plus que l'album devient album sans texte si on lui retire le texte, l'album sans texte ne devient album en lui ajoutant du texte. Car son fonctionnement relève d'une délicate mécanique ne souffrant certainement pas les à peu près, les imperfections ou la demi-mesure.²⁵

22 A. LECOQ, *op. cit.*, p.3.

23 *Op. cit.*, p.5.

24 *Op. cit.*, p.8.

25 S. VAN DER LINDEN, *Album(s)*, Paris, De facto, Actes Sud, 2013, p. 70.

L'album sans texte, qu'il s'agisse d'un album jeunesse ou d'un album de bande dessinée crée donc un rapport au sens ne passant que par l'interprétation de l'image. On se rapproche ici de l'aspect iconographique de la bande dessinée que nous avons évoqué précédemment. De fait, on remarque notamment chez Jouannigot le recours à de nombreux symboles cinétiques et synesthésiques tout au long de son *Château chat*.

Mais la construction de sens ne s'arrête pas à l'utilisation de symboles : composition de la page et de la double page, organisation des cases, plans, points de vue ; voilà autant de paramètres qu'il convient d'analyser. Bien sûr, ceux-ci sont aussi valables lorsqu'il s'agit d'album ou de bande dessinée avec texte. Cependant, comme le souligne Sophie Van der Linden :

L'exercice du sans texte requiert une habile maîtrise de la composition de l'image en séquence, ainsi qu'une capacité à produire un sens, si ce n'est univoque, évident. Car il ne peut y avoir d'ambiguïté sur l'appréhension du sens premier. Ce qui n'empêche nullement la polysémie – c'est même l'intérêt premier de ce type d'album –, mais le texte ne pouvant jouer son rôle d'« ancrage », l'image doit permettre de choisir d'emblée, la bonne dénotation. La suite d'images doit, elle, produire en propre ses articulations temporelles ou spatiales, et s'organiser en séquences cohérentes car là encore, le texte ne pourra tenir son autre grand rôle, celui de « relais ».²⁶

La lecture d'un album sans texte semble donc être destinée à un lecteur expert capable d'analyse de l'image et d'interprétation ; des compétences qu'il faudra donc construire chez le jeune lecteur si l'on souhaite qu'il parvienne à accéder au récit.

1.3.2. Comment lire une œuvre sans texte ?

Évoquant les rapports de narration entre texte et image dans l'album, Cécile Boulaire évoque la « symbiose entre un adulte qui oralise et un enfant qui regarde »²⁷. Dans le contexte d'un album sans texte, cette idée pose question : qu'advient-il de cette symbiose ? L'adulte se trouve-t-il exclu de la lecture de l'enfant ?

Nous l'avons vu précédemment, l'album, et plus particulièrement l'album sans texte nécessite des compétences d'analyse et de compréhension dont ne peut disposer le jeune lecteur. Dans ce cas, quel accompagnement proposer quand il n'est pas possible de moduler le rythme de lecture à voix haute, d'expliquer un élément de vocabulaire ou

²⁶ *Op. cit.*, p.71.

²⁷ C. BOULAIRE « Les deux narrateurs à l'œuvre dans l'album : tentatives théoriques », *L'album, le parti pris des images*, Viviane ALARY et Nelly CHABROL-GAGNE (dir.), Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, p.21.

encore de jouer différentes voix ? Sophie Van der Linden nous donne une première base de réponse :

Pour autant l'absence de texte n'implique pas l'absence de discours. Bien au contraire, nombre de ces ouvrages sont conçus dans une perspective pédagogique et sollicitent une énonciation. Les albums sans texte appellent une mise en mots des images proposées. Le discours implicite de l'album ou bien l'expression verbale générée par les seules images s'avèrent relativement évidents lorsqu'il s'agit d'un schéma narratif déjà connu.²⁸

Il s'agirait donc, à la lecture d'un album sans texte, de faire mettre en mot les différentes images. Une reconstruction du discours à l'oral, en somme.

1.3.3. Un support idéal pour la compréhension de lecture ?

Ces considérations sur la lecture de l'album sans texte sont à rapprocher des travaux de Maryse Bianco sur la compréhension. Il nous semble que son approche multidimensionnelle de la compréhension nous permet d'étendre ses recherches centrées sur la lecture de texte à celles d'images : on ne prendra pas en compte la fluidité de lecture ou l'identification des mots, mais nous pourrions nous focaliser sur la capacité à faire des inférences – nous le verrons plus tard, l'utilisation d'ellipses et le jeu sur les attitudes et expressions des personnages obligent l'élève à établir des hypothèses sur les intentions et émotions des différents personnages pour comprendre le récit.

Il existe aujourd'hui un consensus large pour dire que l'enseignement de stratégies de compréhension améliore les performances de compréhension de l'écrit et que cette amélioration est particulièrement marquée chez les élèves en difficultés d'apprentissage. Le consensus porte aussi sur la forme que doit prendre cet enseignement. Pour être efficace, il doit suivre les principes d'un enseignement direct, fondé sur un débat oral entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves et des élèves pour en faire des lecteurs actifs, capables de prendre conscience des stratégies qu'ils mettent ou pourraient mettre en œuvre. En fonction du niveau scolaire des élèves et de leur maîtrise de la lecture, les stratégies abordées varient mais elles sont toujours enseignées de façon explicite.²⁹

Partant de là, on pourrait imaginer un travail spécifique sur l'album de bande dessinée sans texte visant à expliciter les stratégies de compréhension des élèves. Elles comprendraient à la fois la recherche d'informations sur la page, la formulation d'inférences et le contrôle de la compréhension du lecteur par lui-même.

Plus encore, le rapport entre langage oral et compréhension développé par Maryse Bianco laisse à penser qu'un tel travail, en plus de former les élèves à la lecture

28 S. VAN DER LINDEN, *Lire l'album*, p.49.

29 Laurent Lima, « La compréhension : cela s'apprend et s'enseigne... Vers un enseignement explicite », *Enseigner la compréhension en lecture*, Paris, Hatier, 2017, p.104.

d'image pourrait leur permettre d'améliorer leur capacité de compréhension à l'écrit également, puisque les stratégies seront les mêmes, et que le passage par l'oral et l'explicitation du discours graphique pourrait leur apporter des éléments de vocabulaire et de langage formel.

Ces éléments théoriques posés, il s'agira à présent pour nous de mettre en place un protocole de recueil de données à partir d'une bande dessinée sans texte nous permettant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses :

- la lecture d'un récit graphique nécessite un apprentissage particulier ;
- l'analyse de l'image et la formulation d'inférences en constituent les principales difficultés ;
- le récit graphique peut être un support idoine à un apprentissage explicite des stratégies de compréhension.

2. Mise en place du recueil de données

Afin de vérifier ces différentes hypothèses, ou du moins une partie, nous avons choisi de mettre en place un recueil de données à partir de la bande dessinée sans texte *Château chat*, de Loïc Jouannigot. Comme nous l'avons vu précédemment, cette bande dessinée fait partie de la « Liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2 ». Le niveau indicatif qui lui a été donné est 1 sur 3. Il s'agirait donc d'une œuvre très abordable pour des élèves de cycle 2. Pour cette raison, nous avons demandé à une classe de CP de l'école Alain Savary à Colomiers (31) de nous aider nos recherches en nous accordant deux matinées pour effectuer notre recueil de données.

Nous déroulerons dans cette partie la mise en place de ce recueil en deux temps : d'abord une analyse succincte de la bande dessinée *Château chat* qui nous servira de support, et les bases méthodologiques de la construction de notre recueil de données ensuite.

2.1 Analyse du support

Château chat est publié en 2009 chez Dargaud. L'histoire se résume en quelques lignes :

Deux enfants chats décident de jouer au ballon dans leur château. Sans le savoir, ils vont déclencher une véritable course-poursuite en compagnie d'autres enfants et adultes facétieux.³⁰

L'éditeur précise par ailleurs sur son site :

Un ravissement ! Voici enfin l'illustrateur de *La Famille Passiflore* dans le monde de la bande dessinée avec un ouvrage original de 32 pages qui met en scène des enfants animaux bien décidés à faire une partie de foot ! Sans dialogue, cette histoire se savoure intensément, se lit et se relit, permettant ainsi d'admirer les planches réalisées à l'aquarelle ! Chaque case est un véritable tableau...³¹

Le scénario est simple, en apparence, et l'intérêt de cette bande dessinée semble résider dans sa légèreté et la beauté de ses illustrations. On notera en revanche que si cette bande dessinée est effectivement une œuvre sans texte, à proprement parler, il ne

30 JOUANNIGOT, L., *Château chat*, Paris, Dargaud, 2009, 4^e de couverture.

31 Présentation de *Château chat* sur le site de Dargaud : <https://www.dargaud.com/bd/Chateau-Chat> (dernière consultation le 16 janvier 2019).

s'agit pas d'une histoire « sans dialogue » comme l'affirme l'éditeur : les personnages parlent bel et bien, comme nous le montrerons plus avant, mais la transcription de cette communication pour le lecteur ne passe pas par le texte.

2.1.1. La planche, première unité de lecture

Le récit de Loïc Jouannigot se construit en 30 planches pensées comme autant d'unités de sens. Chaque planche sert ainsi à exposer une situation, une rencontre. La première planche de l'ouvrage, par exemple, présente une situation initiale :



³²La planche est construite en trois cases : la première, occupant les deux tiers de la planche, permet de poser le contexte : un château au loin, à la fenêtre duquel on distingue des formes, sans pour autant pouvoir les identifier. Au premier plan, des personnages jouent au foot. Le phylactère au-dessus du gardien du château nous permet de supposer que cette activité rompt le calme apparent autour du château – calme accentué par la présence d'un personnage en train de pêcher, une activité où le silence et la patience sont de mise. Les cases 2 et 3, quant à elles, zooment sur ceux qui seront les protagonistes du récit : les « footballeurs » tout d'abord, puis les deux chats à la fenêtre. On voit donc

bien ici comment la planche peut fonctionner indépendamment des autres en tant qu'unité de lecture dans le récit de Loïc Jouannigot.

32 JOUANNIGOT, L., *Château chat*, Paris, Dargaud, 2009, p.3.

Toutefois, si la planche se fait unité, Loïc Jouannigot n'a de cesse d'utiliser les effets de rupture et de surprise entre les planches au fil de son récit. On observe par exemple à plusieurs reprises un effet de tension/soulagement créé entre la dernière case d'une planche, et la première de la suivante. Un exemple avec la chute d'un des enfants de l'arbre, et sa résolution entre les pages 16 et 17 :



³³³⁴La dernière case de la page 16 montre le protagoniste en train de tomber d'un arbre. Les *krollebitches* quasi verticaux accentuent l'idée d'une chute à grande vitesse. Le dessin du protagoniste indique quant à lui un sentiment de panique : yeux exorbités, bouche ouverte, bras s'agitant dont la vitesse est représentée par la répétition du dessin de ceux-ci. Enfin, le décor laisse place à un aplat de couleur orangé en bas de case, donnant l'impression que la chute du personnage sera sans fin. On est donc véritablement devant une case à suspens dont la résolution ne se fera qu'à la lecture de la planche suivante. Ici, pas de tourne, mais le temps de porter le regard du bas de la planche au haut de la suivante est suffisant pour créer un véritable moment de tension.

Loïc Jouannigot utilise également ce passage d'une planche à l'autre pour créer des effets de surprises, comme à la page 6. En bas de page 5, nous laissons les enfants tristes d'avoir cassé leur château. La page 6 s'ouvre sans transition sur une case entièrement occupée par un portrait de la nourrice en contreplongée – nous plaçant du point de

³³ *Op. cit.*, p.16.

³⁴ *Op. cit.*, p.17.

vue des enfants chats, l'air furieux. On suppose alors la surprise des enfants chats au moins égale à celle du lecteur devant cette entrée.

À l'intérieur de cette organisation par planches, s'opère un jeu sur la forme des cases, également très présent dans l'œuvre. Il s'agit toujours de case carrées ou rectangulaires, séparées par le blanc de la page. Aucun personnage n'en sort, rien ne se passe directement sur le fond blanc. Toutefois, malgré une apparence classique, on remarque un véritable jeu sur l'organisation et la forme des cases. Les exemples les plus frappants en sont peut-être ces deux moments de jeux : au cours d'une première partie, les protagonistes envoient leur ballon de plus en plus haut. La case s'étire alors en longueur pour permettre un développement de l'histoire sur un plan vertical. Ainsi, tout le passage dans l'arbre est marqué par cette idée. Juste après, lors de l'épisode de la rencontre avec l'ours, les protagonistes changent leur façon de tirer pour envoyer leur ballon non plus en l'air, mais loin devant. Les cases s'étirent alors en largeur pour représenter les longues distances parcourues à la fois par le ballon, mais également par les protagonistes qui courent après. D'autres jeux sur la taille des cases sont observables dans la bande dessinée, comme l'utilisation de cases plus petites pour accentuer la rapidité d'un enchaînement d'actions lors des parties de foot, ou encore les effets de ruptures créés par une case occupant tout à coup la moitié de la planche.

On notera enfin des jeux de miroirs et de répétitions entre les cases de différentes planches. Le plus évident est sans doute cette répétition de cases montrant les deux enfants chats en train de regarder par la fenêtre de la page 3 à la page 7 – moment où les enfants trouvent enfin un stratagème pour sortir. Le plan reste toujours plus ou moins le même, seul varie l'expression des personnages que l'on voit de plus en plus tristes à mesure que leurs tentatives de jouer eux aussi au ballon échouent. Autre répétition remarquable : lorsque l'enfant chatte organise les équipes à deux reprises aux pages 12 et 17. Si la première fois, le sens de la case peut paraître ambigu, à sa répétition, elle devient comme un motif récurrent permettant de signifier la reprise du jeu après une mésaventure. On notera qu'à la troisième reprise du jeu, cette case laisse place au simple rappel du décor avec ses deux cages de but improvisées. Il s'agirait donc ici, en quelque sorte, d'un repère significatif laissé au lecteur sur les intentions des protagonistes.

Nous avons donc vu que la structure même de la bande dessinée de Loïc Jouannigot était porteuse de sens, et que de nombreux effets de suspens et clés de compréhension étaient directement liés à l'agencement des planches et des cases, la forme de ces dernières et leur répétition dans l'œuvre. Cette architecture permet de construire un premier cadre temporel et spatial ainsi que certains jeux sur les contrastes qu'accentue tout un travail sur le mouvement au fil de l'œuvre.

2.1.2. Une histoire de mouvement

Nous l'avons évoqué dans notre rapide lecture de la première page : *Château chat* s'ouvre sur une idée d'opposition entre le calme du château et la partie de foot endiablée à laquelle veulent participer les chatons. L'opposition entre inertie et mouvement est omniprésente dans la bande dessinée de Jouannigot, et les stratégies pour la représenter sont variées.

Les *krollebitches* (ou lignes de vent) sont introduits dès la première page : le mouvement du ballon dans lequel tape le hérisson dans la case 1, une étoile blanche représentant l'impact du pied, et les mouvements de tous les joueurs en case 2 par opposition à l'immobilité des chatons spectateurs en case 3. Les *krollebitches* sont le moyen le plus utilisé par Jouannigot pour représenter un mouvement dans cette œuvre. Leur forme diffère : de simples lignes représentant la trajectoire d'un objet ou d'un personnage et de petites lignes courbes pour représenter les mouvements de rotation lorsque la vitesse de ces mouvements est « normale ». Plus les mouvements s'accélèrent, plus le *krollebitch* devient épais, visible. Prenons comme exemple cette case :



³⁵Ici, la rapidité de l'écureuil est suggérée par les *krollebitches* devenus de grandes bandes blanches opaques. En outre, l'idée de vitesse est renforcée par l'immobilité et la posture de surprise des autres personnages. D'autres procédés sont encore utilisés pour signifier une grande vitesse : nuages de poussière se soulevant au sol comme à la page 12, *krollebitches* en cercles donnant l'impression que les pieds d'un personnage se sont changés en roues à la page 19, attitude du hérisson soufflé par l'appel d'air créé par la course des autres personnages sur cette même page, ou encore dessin répété d'un même objet dans différentes positions :

³⁶Dans cette image, la rapidité du geste du chaton est signifiée à la fois par les *krollebitches* et par la répétition du dessin de ses mains. On remarque également que dans cette case, le décor a été effacé au profit d'un aplat de couleur permettant de focaliser l'attention du lecteur sur l'action en cours et l'attitude du personnage.



³⁵ *Op. cit.*, p.15.

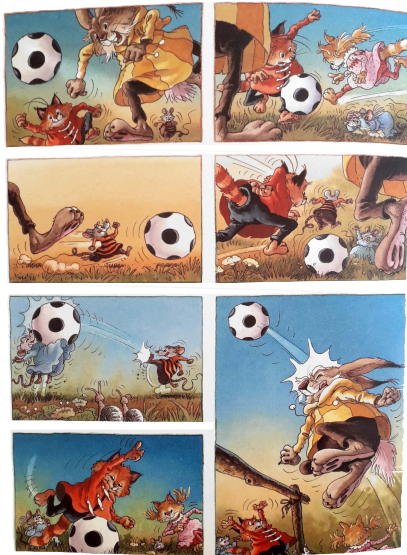
³⁶ *Op. cit.*, p.4.

Au-delà des *krollebitches*, d'autres procédés relevant de l'organisation de la planche et des cases permettent de créer une sensation de mouvement, et construisent une certaine idée de la temporalité et de l'espace. On touche ici à des jeux sur le principe séquentiel de la bande dessinée : l'action étant découpée en plusieurs images représentant son déroulé, il est possible de la « ralentir » ou de « l'accélérer » en augmentant ou réduisant le nombre de cases. Nous en avons un exemple à la page 20 :



³⁷L'ours est un personnage dont on ne connaît pas les intentions. Ils semblent avoir effrayé les protagonistes dans la planche précédente et sort de sa grotte, le ballon à la main. Les trois cases que nous avons sélectionnées occupent toute la largeur d'une planche. Alors que, jusque-là, les frappes de ballon des protagonistes étaient représentées en une case, voilà que l'action s'étale sur tout une ligne. Ce procédé donne une impression de lenteur du geste ; une lenteur qui peut être à la fois source de tension – si on se place du point de vue des personnages que la bête effraie, ou d'amusement face à cet ours qui a tout de pataud, et pas grand-chose d'effrayant. À l'inverse, certaines compositions de planche jouent de la multiplication des décors dans les cases pour exacerber l'impression de vitesse :

³⁷*Op. cit.*, p.20.



³⁸Chaque case montre un personnage différent en action. Seule la balle reste comme figée, toujours représentée sous le même angle. Elle attire l'œil et oblige le lecteur à ne pas focaliser son attention sur une case mais bien à balayer la planche du regard, lui procurant une impression de foisonnement d'actions et de rapidité des événements. D'une certaine façon, ce ne sont plus les actions des personnages qui sont découpées en une suite séquentielle d'images mais bien les mouvements du ballon lui-même.

Ces moments où le mouvement semble être omniprésent contrastent avec le calme et l'immobilisme du château. Dans la chambre des chatons, au début de la bande dessinée, tous les jouets sont endormis – ourson posé sur un oreiller, peluches semblant s'être assoupies dos à dos à la page 5. Ce thème du sommeil est repris à plusieurs reprises : la nourrice, comme quelques gardes, profite de l'après-midi pour piquer un somme. Ajoutons à cela le contraste des couleurs, sombres à l'intérieur du château, chatoyantes à l'extérieur. Il existe dans cette bande dessinée une réelle dichotomie entre le calme, immobile et silencieux – le château, et le mouvementé, bruyant – l'extérieur, qui ne sera résolu qu'à la dernière page. En ce sens, on peut remarquer que certains *krolle-bitches* ne servent pas à indiquer un mouvement mais plutôt un son :



³⁸Op. cit., p.24.

³⁹Dans ce strip, les traits à la fenêtre ne sauraient représenter un mouvement, et pourtant ils attirent l'attention des deux chatons. On peut supposer qu'il s'agit des éclats de voix des footballeurs à l'extérieur, autre forme de rupture du calme du château.

Loïc Jouannigot parvient donc à rendre, par le dessin uniquement, un contraste fort entre deux mondes opposés : un château calme et silencieux, et un extérieur agité et bruyant. Cependant, s'il est possible de rendre compte du bruit, qu'en est-il des dialogues ?

2.1.3. Dialogues et amitiés sans paroles

Nous l'avons dit en guise d'introduction de cette analyse, ce n'est pas parce que la bande dessinée de Loïc Jouannigot ne comporte pas de texte qu'il n'y a pas de dialogue. De fait, les personnages sont même plutôt bavards, et une grande part du sens vient des moyens utilisés pour rendre compte de leurs paroles et pensées.

La forme la plus évidente de cette représentation reste sans doute l'utilisation de phylactères. Code classique de la bande dessinée pour signifier la parole – ou la pensée, ils sont ici remplis non de texte mais d'images.



⁴⁰⁴¹Par convention, le phylactère en forme de nuage sert à traduire la pensée, le rêve, quand celui aux bords droits traduit la parole. Dans les deux exemples ci-dessus, il n'est fait usage d'aucun symbole abstrait. Le contenu des phylactères représente fidèle-

39 *Op. cit.*, p.6.

40 *Op. cit.*, p.4.

41 *Op. cit.*, p.7.

ment les personnages dans différentes situations. Ces formes de dialogues sont cependant assez peu utilisées au cours de la bande dessinée et représentent toujours des actions ou idées simples : les chatons jouant au foot, un ballon de foot barré car interdit par la nourrice (pages 6 et 30), le chaton derrière les barreaux car puni (page 30). Outre la forme en nuage pour exprimer la pensée, on remarque assez peu de jeux sur l'aspect des phylactères ; ils semblent expliciter les pensées des personnages sans pour autant donner d'idée du ton employé – il aurait par exemple pu s'agir d'un phylactère en étoile pour signifier un cri.

Les phylactères sont parfois remplis par un signe de ponctuation : point d'exclamation ou point d'interrogation. Notons que ceux-ci sont parfois représentés directement à côté des personnages et sans bulle pour expliciter certaines de leurs émotions – la surprise, la réflexion. Une distinction s'opère donc entre ce qui est dit (signe dans le phylactère) et ressenti (en dehors du phylactère). On notera enfin l'utilisation à plusieurs reprises de l'onomatopée « zzz » pour signifier les ronflements des personnages – la nourrice à la page 28, le garde à la page 29. Ces codes sont propres à la bande dessinée et ont pour fonction ici de renforcer la signification donnée aux différentes attitudes et expression des personnages au fil de l'œuvre.

Et pourtant, à la façon du jeu d'acteur dans les films muets, on peut remarquer que l'expression corporelle des émotions des personnages est délibérément exacerbée tout au long de l'œuvre.

⁴²Cette planche représentant la rencontre entre les enfants chats et leurs futurs camarades de jeu est en cela remarquable. Dans la première case, tout dans l'attitude des joueurs montre l'effroi : le haut du corps en arrière, comme pour s'éloigner au plus d'un danger, bouche ouverte, yeux exorbités



⁴²*Op. cit.*, p.12.

– que viennent souligner les traits autour du visage de la plus petite souris. Dans la deuxième case, la posture des personnages a changé : ils sont penchés vers les deux nouveaux arrivant. Pas encore de trace de sourire mais les signes d’une certaine curiosité. Dans la troisième case, enfin, l’atmosphère semble enfin détendue : le hérisson sourit en tenant la main de la chatte, les autres souris sont également accrochées aux vêtements des chats. Les postures des personnages sont droites. Il s’agit donc, pour le lecteur, d’être capable de décrypter les attitudes et expressions des personnages tout au fil de l’œuvre afin de connaître leurs émotions.

Sans texte ne veut donc pas dire sans dialogue, et *Château chat* le montre bien : une grande partie du récit repose sur l’utilisation de phylactères et de symboles permettant de connaître les paroles, pensées et émotions des personnages. À l’instar des films muets, une grande place est également donnée aux attitudes et expressions des personnages.

2.1.4. Les obstacles à la compréhension

Cette analyse de la bande dessinée de Loïc Jouannigot n’est bien sûr pas exhaustive, mais elle nous permet néanmoins de déterminer les principaux obstacles à la compréhension que peut comporter cette œuvre :

- la grande part donnée aux attitudes et expressions des personnages qu’il faut donc savoir reconnaître ;
- la représentation du mouvement par les symboles et l’organisation de la page ;
- les ellipses ;
- la multiplicité des points de vue ;
- la nécessité de formuler des inférences quant aux intentions et réactions des personnages.

À ces difficultés propres à cette œuvre, il faudra également ajouter, pour les élèves d’une classe de CP, la lecture de codes propres à la bande dessinée comme les phylactères qui ne sont pas toujours envisagés comme une représentation de la parole des personnages, ou encore la notion de séquentialité : comprendre que les cases représentent une avancée dans le temps et non pas des actions simultanées. Ces deux derniers

points relèvent d'un aspect culturel et d'une connaissance du médium bande dessinée qui aura pu être apportée par la famille de ces élèves ou différents médiateurs du livre.

Comme nous le verrons par la suite, dans la construction du questionnaire qui servira de support à notre recueil, nous nous focaliserons sur l'identification des attitudes des personnages, la formulation d'inférences intra, inter et extra-textuelles afin de comprendre les intentions des personnages et la lecture de codes et symboles propres au médium bande dessinée.

2.2. Modalités du recueil de données

Nous avons effectué notre recueil de données à la mi-avril 2019 dans une classe de CP de l'école Alain Savary à Colomiers (31). Pour des raisons liées à l'emploi du temps de la classe, ce recueil a dû être effectué en deux temps, le lundi et vendredi de la même semaine. Les élèves n'avaient encore pas eu l'occasion de travailler sur un support bande dessinée en classe ; il s'agissait donc d'une découverte pour certains.

2.2.1. Protocole

La classe comprenait 26 élèves mais seul 23 d'entre eux étaient présents lors des deux moments de recueil. Une de ces élèves, Windy, fait partie de l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire de l'école. Les 23 élèves ont été répartis de façon arbitraire en deux groupes, un groupe « A » de 12 élèves, et un groupe « B » de 11 élèves.

Afin de pouvoir mettre en évidence les obstacles à la compréhension dans la lecture de *Château chat* et l'apport d'un travail explicite sur la compréhension de la lecture d'images, nous avons choisi de proposer un questionnaire identique aux deux groupes portant sur les pages 26 et 27 de la bande dessinée. Nous avons proposé une lecture offerte du début de l'œuvre – de la page 3 à la page 13, puis les pages 17, 24 et 25 ; les différentes péripéties en cours de jeu ne nous ayant pas semblé nécessaires à la compréhension des deux pages supports – au groupe A, et une lecture étayée de ces mêmes pages au groupe B.

Après avoir comparé les différentes réponses au questionnaire, nous avons enfin sélectionné quatre élèves – deux dans chaque groupe : l'un en réussite et l'autre semblant avoir eu des difficultés de compréhension – afin de réaliser des entretiens indivi-

duels et faire émerger les différentes stratégies de compréhension qu'ils auraient pu mettre en œuvre pour répondre à nos questions.

2.2.2. Planche de référence

⁴³Les planches que nous avons retenues pour notre questionnaire se situent vers la fin de la bande dessinée, à un moment où les joueurs ont percé leur ballon et, à l'initiative du chat, cherchent à récupérer celui qui a été confisqué par la nourrice, plus tôt dans l'ouvrage. Ces deux planches nous permettent tout à la fois d'interroger les élèves sur l'ensemble du récit : « Qui sont ces personnages ? Où sont-ils ? Que font-ils ? Pourquoi ? » mais également directement sur la compréhension d'image et les stratégies mises en place.



La page 26 suppose une compréhension littérale des différentes cases : les personnages vont chercher une échelle pour monter au château. Les quelques questions posées sur cette planche seront censées nous permettre d'écarter les réponses d'élèves

⁴³ *Op. cit.*, pp. 26 et 27.

ayant des difficultés de compréhension littérale de l'œuvre et de nous concentrer uniquement sur les obstacles liés à la compréhension inférentielle.

On s'attend par ailleurs à ce que ces obstacles soient de différents ordres dans la page 27. Dans les cases 2 et 3, l'auteur zoome sur le lapin et les deux souris en opérant une simplification synecdotique du décor. Il s'agit ici, pour l'élève, d'être capable à la fois de comprendre ce procédé et les intentions des personnages sur ces deux cases. Il devra alors formuler des inférences intra-textuelles – les souris et le lapin sont amis, il doit donc vouloir les aider – et extra-textuelles – les souris sont les animaux les plus petits de la bande, elles ne doivent pas pouvoir atteindre les barreaux de l'échelle. La case 5, quant à elle, suppose que l'élève puisse lire les expressions des différents personnages et comprendre leur ressenti grâce à leurs connaissances de l'œuvre et du monde. Par exemple, il s'agira de comprendre que les souris sont effrayées car elles se trouvent dans le château des chats – inférence intra-textuelle – et que les chats mangent les souris – inférence extra-textuelle. Enfin, dans la case 6, le principal enjeu de compréhension repose sur une inférence inter-textuelle puis qu'il faudra que l'élève identifie le phylactère et son contenu comme représentant la parole du chaton.

2.2.3. Construction du questionnaire

Notre questionnaire comprend quinze questions, dont quatre portent sur la page 26 de la bande dessinée, et onze sur la page 27. Comme dit précédemment, les questions sur la page 26 concernent la compréhension littérale de la planche. La question 1.1.⁴⁴ sur le nombre de personnages nous permet en outre de vérifier que le principe de séquentialité est compris par les élèves : certains élèves pourront, par exemple, additionner le nombre de personnages représentés dans chaque case sans prendre en compte le fait qu'il s'agit des six même, représentés à des moments différents. Les autres questions sur la page 26 concernent essentiellement les bases du récit : identification des personnages, de la situation et de leur action.

Concernant la page 27, nous avons choisi de construire une compréhension globale du sens par un ordre précis de questions. Les questions 2.1. à 2.3. portent sur les intentions générales des personnages et sur la compréhension globale de l'œuvre : « Que

⁴⁴ Voir annexe II : Questionnaire.

font les personnages ? Pourquoi ? À qui appartient le château ». Les questions 2.4. et 2.5 portent également sur la compréhension générale de l'œuvre et supposent que l'élève réalise des inférences inter-textuelles en identifiant le phylactère comme une représentation de la parole du chat, et intra voire extra-textuelles en identifiant la nourrice. Les questions 2.5.1. à 2.5.4., ensuite, se concentrent sur les émotions et intentions des personnages considérés individuellement. Il s'agit là pour les élèves de mobiliser des inférences intra et extra-textuelles plus fines que celles faites jusqu'à lors puisque chaque personnage a une attitude différente par rapport à leur intrusion dans le château. Il leur faudra donc comprendre notamment que le lapin est curieux et heureux de visiter le château, que la chatte est pressée de trouver le ballon pour pouvoir jouer au football ou encore que les souris sont inquiètes à l'idée d'être dans le château des chats – et on les comprend. La question 2.6., quant à elle, porte sur les cases 2 et 3 et sur les intentions du lapin. Nous avons choisi de mettre cette question en fin de questionnaire car elle suppose d'avoir compris les intentions des personnages et leurs relations. Enfin, la question 2.7. demande aux élèves de formuler des hypothèses quant à la suite du récit. Cette question permet notamment par le biais de la proposition « ils se font faire prisonniers par le chat » d'interroger les élèves sur leur compréhension des enjeux du récit : bien que tous se trouvent dans un château visiblement dans un temps moyenâgeux, il est peu probable que les enfants du roi soient emprisonnés ; ils seront au pire des cas punis dans leur chambre comme au début de l'œuvre.

Ce questionnaire étant relativement long et comprenant un certain nombre de questions ouvertes, nous avons choisi, pour des raisons d'emploi du temps, de passer principalement par une dictée à l'adulte individuelle pour chaque question ouverte. Nous avons été aidée dans cette tâche par l'assistante de vie scolaire de Windy. Certains élèves avancés en écriture ont préféré écrire eux-mêmes les réponses à ces questions, principalement pour la question 1.1. Si nous avons tenté au mieux de vérifier les réponses et de demander des compléments d'information lorsque que certaines graphies nous posaient problème, certaines réponses sont restées illisibles. Le groupe A a pu réaliser la lecture offerte et la rédaction des réponses au questionnaire dans la même journée. Le groupe B, quant à lui, a réalisé la lecture étayée de *Château Chat* le lundi et a dû attendre le vendredi pour compléter le questionnaire.

2.2.4. Étayage de la lecture

La lecture étayée s'est déroulée le lundi sur un créneau d'environ 25 minutes. Les onze élèves du groupe B étaient rassemblés au coin regroupement de leur classe et les planches de *Château Chat* leur étaient projetées au tableau. Bien que cela n'était pas prévu dans notre protocole initial, nous avons décidé d'enregistrer cette séance car il nous semblait qu'elle comprenait des éléments intéressants quant à la compréhension de cette œuvre⁴⁵.

Tout d'abord, à la lecture de la transcription, il est évident que seul un petit nombre d'élèves sur les onze du groupe participe activement à l'échange. On note essentiellement des interventions des élèves E1, E3, E4 et E5. Ces quatre élèves sont très présents dans les échanges et sont capables de formuler des raisonnements construits partant de leurs observations de la page. On notera, si la transcription n'en rend pas forcément compte, que la formulation d'hypothèses, notamment, semble plus difficile pour les autres qui peinent à trouver leurs mots et à exprimer des liens de causalité.

Il nous a également semblé intéressant de noter l'importance des références à l'inter et l'extra-textualité au cours de cet étayage. Ainsi, les chatons sont vite identifiés comme étant un garçon et une fille du fait de la couleur de leurs vêtements : « Le prince et la princesse parce que celle habillée en rose c'est sûrement une fille, et celui habillé en rouge c'est sûrement un... un garçon. »⁴⁶ De la même façon, les élèves font rapidement appel à leur expérience personnelle pour expliquer la première intervention de la nourrice : « Le ballon il faut jouer dehors. »⁴⁷ Plusieurs intertextes sont aussi convoqués, principalement celui des contes de fées et celui du Moyen-Âge. Un échange entre les élèves sur l'identification de la nourrice est particulièrement intéressant sur ce point⁴⁸ : un des élèves identifie la nourrice comme étant « marraine la bonne fée » grâce à ses vêtements. Toutefois, d'autres lui répondent que cela est impossible compte tenu du fait que les fées ne peuvent être méchantes : « si c'était marraine la bonne fée elle les gronderait pas »⁴⁹ ou qu'elles feraient usage de la magie : « Si c'était une bonne fée elle au-

45 Voir annexe I : Retranscription de l'étayage – groupe B.

46 Annexe I, intervention 65.

47 *Ibid.*, intervention 70.

48 *Ibid.*, interventions 99 à 114.

49 *Ibid.*, intervention 104.

rait pris sa baguette et elle aurait fait disparaître le ballon »⁵⁰. On voit bien ici que les élèves confrontent différents exemples de situations qu'ils ont pu lire, voir ou entendre dans des contes mettant en scène le personnage archétypal de « la bonne fée ». Toutefois, si l'hypothèse de la fée est écartée, on notera que les élèves ne parviennent pas, malgré tout, à identifier le personnage comme étant la nourrice par ses seuls vêtements et comportement. On suppose que cette identification ne sera possible qu'à la lecture des dernières pages de l'œuvre, où l'on découvre les parents des chatons, et où l'on pourra comprendre la place de la nourrice dans la famille par un phénomène de rétro-action.

Enfin, il nous semble intéressant de souligner le fait que ces onze élèves, même les plus à l'aise à l'oral, semblent éprouver des difficultés à envisager un récit sans texte, et à expliciter les stratégies de compréhension qu'ils mettent en place instinctivement. Ainsi, on pourra noter qu'après un moment de discussion sur la première planche, un élève s'écrie : « Mais pourquoi tu nous lis pas le livre ? »⁵¹ pensant que nous avons volontairement enlevé le texte de la bande dessinée – il leur avait été précisé en début de lecture qu'il s'agissait d'une œuvre sans texte. Les difficultés à exprimer les stratégies de compréhension sont, quant à elles, particulièrement visibles dès lors que l'on s'intéresse aux émotions des personnages. Il nous fallait reformuler nos questions plusieurs fois pour faire comprendre que nous nous intéressions à ce qui permettait d'identifier les émotions des personnages sur l'image et non à la cause de ces émotions. L'échange sur la rencontre entre les chatons et les footballeurs en est un bon exemple⁵² : à la question « Comment tu sais qu'ils ont peur ; à cet endroit-là ? »⁵³, un élève répond : « Parce qu'ils croient que les chats ils vont les manger. »⁵⁴ On suppose que les élèves sont peut-être plus encouragés à formuler des liens de causalité qu'à analyser des images, et qu'ils ne disposent peut-être pas du vocabulaire adéquat pour cet exercice. Nous noterons ces mêmes difficultés lors des entretiens individuels.

50 *Ibid.*, intervention 114.

51 *Ibid.*, intervention 34.

52 *Ibid.*, interventions 191 à 200.

53 *Ibid.*, intervention 196.

54 *Ibid.*, intervention 197.

3. Analyse des réponses au questionnaire et entretiens

D'une façon générale, si les réponses aux questionnaires semblent confirmer certaines de nos hypothèses, on peut noter que les différences entre le groupe A et le groupe B sont moins prononcées que ce que nous attendions. De la même façon, certaines difficultés que nous attendions n'apparaissent que très peu dans les réponses. On constate que le récit est globalement compris par l'ensemble des élèves, même lorsque cela nécessite de produire différentes inférences. Nous développerons ce point dans un premier temps. Les principaux obstacles, que nous aborderons dans un deuxième temps, semblent porter essentiellement sur l'identification des personnages et de certaines de leurs attitudes, ainsi que sur les codes de la bande dessinée. Enfin, on notera que la mise en place de notre protocole rencontre un certain nombre de limites, qui, sans infirmer nos résultats, demande tout de même de nuancer leur interprétation, ce que nous aborderons dans un troisième temps.

3.1. Une compréhension globale du récit

Le tableau des réponses au questionnaire⁵⁵ et son résumé⁵⁶ nous permettent de constater qu'il y a assez peu d'erreurs sur la compréhension globale de l'œuvre et des deux planches. La majorité des élèves identifient le but des personnages : entrer dans le château pour récupérer le ballon. 17 élèves sur 23 ont répondu « pour prendre le ballon » à la question 1.4. « Pourquoi le font-ils [grimper à l'échelle] ? » et 20 élèves ont répondu « Ils montent au château pour récupérer le ballon. » à la question 2.1. portant sur les premières cases de la page 27 « Si tu observes les cases 1 et 4, que font les personnages ? Pourquoi le font-ils ? » On notera toutefois que les élèves du groupe B associent plus directement le but des personnages à leur action puisque 4 d'entre eux ne parlent ni de l'échelle ni des personnages qui y grimpent mais directement du ballon. Axel, par exemple, écrit : « Ils vont ramasser le ballon. » Le fait qu'aucune réponse de ce type n'apparaisse dans l'échantillon du groupe A nous mène à penser que les enjeux du récit sont peut-être plus évidents pour les élèves ayant profité d'une lecture étayée. Par ailleurs, on peut noter que seuls trois élèves du groupe A suggèrent des objectifs dif-

⁵⁵ Annexe III : Tableau des réponses au questionnaire.

⁵⁶ Annexe IV : Résumé des réponses.

férents aux personnages, parfois en plus de l'objectif principal – « Ils montent dans le château pour prendre la balle et veulent visiter le château » écrit Adem – et trois élèves (deux du groupe A et un du groupe B) éludent la question du « pourquoi », ne sachant peut-être pas y répondre – « Parce qu'ils ont envie », écrit par exemple Lina, comme on peut le lire dans ce tableau :

Groupe A			Groupe B		
1.3. Que font les personnages?		1.4. Pourquoi le font-ils?	1.3. Que font les personnages?		1.4. Pourquoi le font-ils?
Lisa	le lapin monte une échelle pour rentrer dans le château	Pour entrer dans le château	Gabin	ils montent une échelle	pour aller chercher le ballon
Mélissa	ils prennent une échelle pour aller dans le château	pour prendre le ballon	Lyhis	ils prennent une échelle	pour prendre un ballon
Dorian	ils montent au chapiteau (château)	ils montent pour aller le chercher (le ballon)	Axel	ils vont ramasser le ballon	ils vont ramasser le ballon
Louis	ils montent au chapiteau (château)	pour aller chercher le ballon	Semaye	ils prennent une échelle	pour aller chercher le ballon
Ngoc Lam	ils essaient de monter en haut du château	pour récupérer le ballon	Pierre	ils vont au château	pour récupérer le ballon
Zohra	le lapin grimpe, tient l'échelle avec le lapin	pour monter dans la maison pour rencontrer un ami	Antoine	ils essaient d'aller prendre un ballon	ils veulent jouer au ballon
Ronan	Le porc (porc-épic?) monte sur un château	je ne sais pas	Lina	ils jouent au ballon	ils ont envie
Sawda	ils montent dans le château	pour prendre le ballon	Maëlys	ils essaient de monter pour le prendre (le ballon)	parce qu'ils veulent le récupérer (le ballon)
Adem	ils prennent une échelle	pour aller chercher le ballon	Wassim	ils prennent un ballon	pour jouer au foot
Ezio	ils montent au château	ils n'arrivent pas à entrer dans le château. La porte est fermée.	Windy	ils essaient de monter dans le château	pour attraper le ballon
Selma	ils prennent une échelle pour entrer dans le château	pour prendre le ballon	Léana	ils se servent de l'échelle pour passer par la fenêtre	pour récupérer le ballon
Nina	ils veulent aller dans le château	(sans réponse)			

Dans les deux groupes, on remarque également que l'intertextualité est souvent convoquée. Les réponses à la question 2.4.1. « Qu'il y a-t-il derrière la porte ? » sont particulièrement représentatives de ce fait. En effet, le groupe B, comme nous l'avons vu, avait eu l'occasion de discuter à propos du personnage de la nourrice qu'ils avaient d'abord identifié comme « marraine la bonne fée » ou « la mamie », à cause de la tenue vestimentaire du personnage. C'est finalement l'idée de grand-mère qui est restée comme en témoignent les réponses de ce groupe – 8 élèves sur les 11 du groupe l'identifie comme « la grand-mère », « la mamie » ou « la méchante dame » et les 3 autres font directement référence au ballon. Dans le groupe A, qui n'a pas bénéficié d'étayage, on remarque également des inférences intertextuelles se basant certainement sur les vêtements du personnage. La nourrice est désignée comme « la reine/le roi des chats » ou « une princesse » par 9 élèves sur 12. On retrouve également ces références à un intertexte du conte ou moyenâgeux dans les questions 2.5.1 à 2.5.3 portant sur les pensées des personnages ; certains élèves parlent ici encore de « princesses », de « loup » ou de « château hanté » comme le montre le tableau ci-dessous :

Groupe A		Groupe B	
2.5.3. Que pensent les souris?			
Lisa	c'est l'heure (de manger)	Gabin	elles ont peur
Mélyssa	elles ont peur	Lyhis	que la mère va les manger
Dorian	qu'il y a la chatte derrière la porte	Axel	elles sont étonnées
Louis	qu'il y a quelqu'un	Semaye	le chat l'a trouvé
Ngoc Lam	que le château est hanté	Pierre	elles ont peur
Zohra	qu'il y a un renard	Antoine	elles ont peur du château
Ronan	elles ont peur	Lina	elles ont peur que la grand-mère surgisse
Sawda	elles ont peur que le château appartienne à un monstre	Maëlys	elles ont peur de rentrer dans une salle
Adem	elles veulent jouer avec un piano	Wassim	elles veulent rentrer par la porte
Ezio	elles ont peur	Windy	qu'il y a un loup
Selma		Léana	qu'est-ce que c'est grand!
Nina	que la princesse va être à la porte		

Enfin, si l'on s'intéresse aux réponses données à propos des pensées des personnages à la case 5 de la page 27 – questions 2.5.1 à 2.5.4 – on note que, si certaines attitudes nécessitant de faire des inférences intra-textuelles semblent difficiles à interpréter – nous pensons en particulier à celle de chatte, pressée de recommencer une partie de football – certaines expressions et attitudes ont été correctement interprétées dans les deux groupes. Ainsi, à la question 2.5.4. « Que dit le chat ? », 18 élèves sur les 23 ont répondu « chut », certains ajoutant « il ne faut pas faire de bruit ». 12 élèves interprètent l'attitude du lapin comme étant de la curiosité, ou du moins un certain plaisir à se trouver dans le château comme le montrent les réponses à la question 2.5.1. – voir tableau des réponses à cette question, ci-dessous, et 12 attribuent aux souris des pensées effrayées à la question 2.5.3., soit directement en disant qu'elles ont peur, soit en faisant référence à des situations inquiétantes : « Elles pensent qu'il y a un loup. » écrit par exemple Windy.

Groupe A		Groupe B	
2.5.1. Que pense le lapin?			
Lisa	il a faim	Gabin	il pense que le château est beau
Mélyssa	que la reine a le ballon	Lyhis	que la grand-mère chat va le manger
Dorian	il pense qu'il y a quelqu'un	Axel	il est fier d'être dans le château
Louis	il pense qu'il y a quelqu'un	Semaye	il cherche le ballon
Ngoc Lam	le château appartient au chat	Pierre	que c'est beau
Zohra	que c'est joli	Antoine	il trouve le château beau
Ronan	il pense que c'est bien décoré	Lina	qu'il aimerait bien récupérer le ballon
Sawda	que c'est intéressant	Maélys	que c'est un endroit très joli
Adem	qu'il y a quelqu'un à la porte	Wassim	que la mamie dort
Ezio	il regarde le tableau	Windy	que c'est joli
Selma	il va avoir une surprise	Léana	que c'est joli
Nina	que c'est joli		

Il apparaît donc, à la lecture de ce recueil, que la majorité des élèves a globalement compris le récit qui leur a été présenté, ainsi que ses principaux enjeux : les animaux veulent jouer au ballon, le château appartient aux chats. On remarque chez la plupart une référence à l'intertexte du conte et du merveilleux servant à identifier les personnages et formuler des inférences sur les pensées de chacun. Toutefois, malgré cette

compréhension globale de l'œuvre, on note que le groupe B, ayant bénéficié d'une lecture étayée, semble avoir les objectifs des personnages plus présents en tête, ce qui leur permet d'identifier plus précisément certaines actions et attitudes.

3.2. Obstacles à la compréhension

Néanmoins, s'il est évident que la majorité des élèves a accédé à une compréhension globale du récit, ce recueil de données met en lumière certains obstacles à la compréhension.

Nous évoquions précédemment les réponses 2.5.1. à 2.5.4. portant sur les pensées des personnages à la case 5 de la page 27. Sur ces quatre questions, il est à souligner que les réponses du groupe A sont plus variées que celles du groupe B, et s'éloignent parfois fortement du récit : plusieurs élèves écrivent par exemple que la chatte veut devenir ou voir une princesse, certains parlent de fantômes et de printemps, comme le montre le tableau de réponses ci-dessous.

Groupe A		Groupe B	
2.5.2. Que pense le chatte?			
Lisa	c'est l'heure du repas	Gabin	elle pense que c'est par-là
Mélyssa	que la reine a le ballon	Lyhis	que sa mamie n'a pas fermé à clé
Dorian	elle pense qu'il y a la reine	Axel	elle est contente et elle court
Louis	elle pense qu'il y a quelqu'un derrière la porte	Semaye	c'est la mamie qui l'a (le ballon)
Ngoc Lam	c'est sale	Pierre	elle est pressée
Zohra	qu'il y a des princesses	Antoine	elle est stressée si la mamie les gronde
Ronan	elle dit que c'est joli	Lina	pourvu que ce ne soit pas fermé à clé
Sawda	elle aimerait être une princesse	Maëlys	elle se moque des souris parce qu'elles ont peur
Adem	elle veut jouer avec le ballon	Wassim	elle est contente
Ezio	elle a peur	Windy	à s'enfuir
Selma	la reine des chats est-elle là?	Léana	elle est pressée de récupérer le ballon
Nina	qu'on est au printemps		

On pourrait supposer que cela vient du fait que, comme nous l'avons déjà évoqué, les élèves du groupe B sont plus conscients des enjeux du récit et des objectifs des

personnages, ce qui guide en partie leurs réponses à ces questions. Les principales erreurs concernent les pensées de la chatte, dans les deux groupes. Seuls quatre élèves sur 23 identifient son attitude comme celle de quelqu'un de « pressé », « contente » de bientôt pouvoir jouer au ballon. On peut ajouter à ces quatre Gabin, qui écrit « elle pense que c'est par-là » en voulant exprimer le fait que la chatte veut montrer le chemin à ses camarades : « elle veut aller devant ». L'entretien de cet élève en réussite dans le groupe B montre une connaissance et compréhension des codes graphiques de la bande dessinée tels que les *krollebitchs*, visiblement peu connu de certains autres élèves :

15 A : Donc pour toi, là, elle est en train de montrer le chemin ?

16 Gabin : Oui.

17 A : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

18 Gabin : Bah qu'elle veut aller devant pour euh...

19 A : Hum hum, elle va vite où elle va pas vite, là ?

20 Gabin : Elle va un peu vite.

21 A : Comment tu sais ça ?

22 Gabin : Parce que les pieds ils se décalent vite.

23 A : D'accord. Et est-ce que ça ça t'aide à savoir ou pas ? [montre les *krollebitchs*] Les petits traits autour ?

24 Gabin : Oui, parce que quand on court, des fois dans les bandes dessinées y a des petits traits.⁵⁷

En effet, à la lecture de nos résultats, on constate certaines difficultés à interpréter correctement les codes graphiques du médium. Ainsi, à la question 2.4.2. portant sur la case 6 de la page 27, seul 8 élèves sur 23 ont correctement identifié le phylactère. Les autres élèves parlent de « tableau », de « photographie » ou encore de « fenêtre » ; il semble donc que la majorité des élèves confrontés à cette image n'identifie pas le contenu de la bulle comme la parole du chaton :

⁵⁷ Annexe V : Entretiens individuels, entretien 3.

Groupe A		Groupe B	
2.4.2. Comment sais-tu ce qu'il y a derrière la porte?			
Lisa	parce qu'il y a une fenêtre	Gabin	grâce à la bulle
Mélyssa	parce que je le vois par la fenêtre de la porte	Lyhis	parce que je vois la photo de la mère qui a confisqué le ballon
Dorian	parce qu'il y a le ballon (dans la bulle)	Axel	
Louis	parce qu'il y a le ballon (dans la bulle)	Semaye	il cache le ballon (? illisible)
Ngoc Lam	parce qu'elle a une robe, le chat la montre	Pierre	parce qu'il y a la bulle du chat
Zohra	parce que je le vois dans le tableau	Antoine	parce qu'ils ont montré la grand-mère en bulle, et ils se rappellent que la grand-mère a confisqué le ballon
Ronan	parce qu'il y a une bulle où il y a le roi des chats	Lina	parce que c'est fermé à clé et qu'ils ne peuvent pas entrer
Sawda	parce que le garçon l'a déjà vue et il la montre du doigt	Maëlys	parce qu'il y a l'image / parce que le chat pense ça
Adem	je le vois dans la fenêtre	Wassim	parce qu'il y a la photo
Ezio	à cause des moustaches	Windy	parce qu'elle a sonné
Selma	la tête sur l'image	Léana	le chat prince a une bulle avec la grand-mère
Nina	parce qu'elle a une robe et un chapeau		

Nous avons déjà constaté cette difficulté lors de l'étayage du groupe B où les élèves ne parvenaient pas à définir ce qu'était un phylactère :

212 A : Et ça veut dire quoi ça, la bulle ?

213 E3 : Ça veut dire... En fait ça explique...

214 E4 : Ça représente !

215 E3 : C'est ce... Y a souvent des bulles avec de l'écriture dedans dans les BD en fait.

216 A : D'accord. Et là, c'est une bulle, il n'y a pas d'écriture dedans. Et qu'est-ce que ça veut dire quand il y a une bulle ?

(brouhaha)

217 E1 : C'est pour expliquer quelque chose. Au lieu d'écrire, en fait, ils mettent l'image.

218 A : Mais là c'est quoi ça en fait, cette bulle ?

219 E5 : C'est la bulle de quoi ils veulent leur dire !

220 A : Ah, c'est ce qu'elle leur dit.

221 E4 : Pour leur expliquer ce qu'ils ont envie de faire.

222 A : Donc la bulle, ça permet de représenter ce qu'est en train de dire la petite fille⁵⁸

58 Annexe I.

D'autres éléments directement liés au médium semblent difficiles à interpréter pour ces élèves : on observe par exemple une certaine confusion entre la situation présentée sur la couverture – les animaux se font la courte échelle pour récupérer un ballon perché sur le toit du château – et la situation présentée aux pages 26 et 27 – les animaux prennent une échelle pour entrer dans le château et récupérer le ballon confisqué par la nourrice. Lors de l'étayage, un élève dit par exemple : « [le chat] s'est dit qu'ils allaient récupérer le ballon... que... qui est au-dessus du toit »⁵⁹. Toutefois, notre questionnaire et les entretiens ne permettent pas de prendre la mesure de cette confusion puisque la majorité des élèves a répondu que les personnages allaient « chercher le ballon » sans préciser duquel il s'agissait. Enfin, à la première question portant sur la page 26 « combien il y a-t-il de personnages ? », on remarque que certains élèves du groupe A comptent le nombre de personnages sur la page entière, sans prendre en compte le fait qu'il s'agit des mêmes animaux à des moments différents. Cette erreur n'est pas présente dans le groupe B qui identifie correctement les six personnages.

Une dernière source d'erreur possible semble être le fait que les élèves se livrent à des interprétations très libres des images et prennent parfois plusieurs cases en compte pour répondre à une seule question. Au cours de son entretien individuel, Lyhis montre par exemple des cases qui ne correspondent pas à celle sur laquelle portait la question. Elle se corrige d'ailleurs quand on lui montre directement la case concernée :

11 A : Et sur celle-là [montre page 27, case 5], à ton avis, il a peur ?

12 Lyhis : Non. Il... il admire le château.

13 A : D'accord. Mais alors pourquoi tu m'as dit qu'il pensait qu'il avait peur que la grand-mère chat vienne le manger ?

14 Lyhis : Là parce que c'était là [montre la case 6].⁶⁰

⁵⁹ *Ibid.*, intervention 235.

⁶⁰ Annexe V, entretien 4.

Un autre exemple intéressant est celui de Lisa qui, à partir de la question 2.5.1. fait tourner toutes ses réponses autour de la nourriture :

Réponses de Lisa	
2.5.1. Que pense le lapin?	il a faim
2.5.2. Que pense la chatte?	c'est l'heure du repas
2.5.3. Que pensent les souris?	c'est l'heure (de manger)
2.6. Que dit le lapin aux souris?	qu'il va les manger

Cette élève, comme le montre l'entretien, est par ailleurs tout à fait capable de corriger cette dernière réponse puisqu'elle rit du fait qu'on lui demande si les lapins mangent les souris⁶¹. On peut supposer que cette élève a identifié l'attitude du lapin à la case 5 de la page 27 comme celle de quelqu'un qui renifle quelque chose d'appétissant – « Parce qu'il sourit et ça sent bon [...] » – et qu'elle a tissé son propre récit à partir de cette hypothèse sans plus prêter attention aux images (ni au texte des questions).

Ainsi, à la lecture de notre recueil de données, il semble que les principaux obstacles à la compréhension résident dans l'interprétation des attitudes des personnages par rapport à leur rôle dans l'histoire – inférences intra-textuelles, la lecture de codes propres à la bande dessinée et l'interprétation hasardeuse à partir d'hypothèses erronées.

3.3. Limites du recueil

Toutefois, nous souhaiterions à présent souligner le fait que, bien qu'il nous permette de mettre en évidence certaines constantes, notre recueil de données, dans son protocole, possède des limites qui nous empêchent d'avoir une idée exacte des difficultés et réussites des deux groupes.

En premier lieu, le grand nombre de questions ouvertes nécessitait que nous passions la plupart du temps par la dictée à l'adulte. Même si nous avons évité au possible de reformuler la parole des élèves, nous n'avons pas pris le temps de donner cette consigne à l'assistante de vie scolaire qui nous accompagnait, et nous ne savons donc pas dans quelle mesure ses retranscriptions sont exactes. Par ailleurs, ce passage par l'oral faisait qu'il ne s'agissait plus tout à fait d'un travail individuel. Certains effets de groupe sont donc peut-être également à attribuer à ce fait. Par ailleurs, certains élèves

⁶¹ *Ibid.*, entretien 2, interventions 13 à 17.

ont souhaité rédiger leurs réponses par eux-mêmes, ce qui les rend parfois illisibles et n'a pas permis aux élèves de développer leur pensée. Un exemple en est les réponses à la question 1.1. du groupe A : nous ne sommes pas passée par la dictée à l'adulte pour cette question et plusieurs réponses ont été déterminées par les phonèmes que les élèves savaient transcrire ou non.

Une autre limite est le temps passé entre la lecture et la réalisation du questionnaire pour le groupe B ou les entretiens pour le groupe A. On le voit dans certaines retranscriptions, les élèves avaient oublié du lundi au vendredi ce qu'ils voulaient dire dans leur réponse ou leurs stratégies :

11 A : D'accord. Et pareil, les souris, elles disent aussi que c'est l'heure du repas, ici ? Pourquoi tu penses ça ?

12 Lisa : Parce que en fait... ça je me rappelle plus.⁶²

Il a également fallu réactualiser ce qui avait été dit pendant l'étayage, et certaines informations ou stratégies de compréhension évoquées le lundi ont sans doute été oubliées dans ce résumé.

Enfin, certaines questions, comme nous avons déjà pu le voir, ne permettaient pas de nuancer les propos des élèves. Ainsi, il ne nous est pas possible de savoir si les élèves parlaient du ballon sur le toit de la couverture ou du ballon confisqué par la nourrice. La question 2.5.4. « Que dit le chat ? » semble également très fermée puisque rien ne permet de faire réfléchir les élèves sur les raisons qui poussent le chat à demander le silence. Peut-être aurait-il mieux valu ne faire que des entretiens individuels et mettre de côté le questionnaire, difficile à mettre en œuvre pour ce niveau.

⁶² *Ibid.*, entretien 2.

Conclusion

Bilan général

Malgré ses limites, il semble donc que le recueil de données que nous avons pu effectuer confirme notre deuxième hypothèse : l'analyse de l'image et la formulation d'inférences constituent les principales difficultés de la lecture d'un récit graphique. Dans le cas de la classe de CP dans laquelle nous avons mis en place notre protocole, il apparaît en outre que les principaux obstacles dans l'analyse d'image résident dans la connaissance des symboles et codes de la bande dessinée, ainsi que dans l'interprétation des émotions et attitudes des personnages.

Partant de là, il semble qu'un apprentissage particulier de la lecture d'un récit graphique serait nécessaire pour une pleine compréhension du texte, ce qui confirme en partie notre première hypothèse. À la lecture de nos résultats, nous pouvons supposer que cet apprentissage devra essentiellement porter sur un travail d'explicitation et de formulation de stratégie. En bref, on ne saurait se contenter d'un travail lexical sur la bande dessinée : il importe peu pour la compréhension du récit de savoir qu'une bulle s'appelle *bulle*, tant que l'on comprend qu'elle représente une parole ou une pensée, ce qui semblait manquer à certains des élèves.

Enfin, il est intéressant, à la lecture de nos différentes retranscriptions et de la grille de réponses au questionnaire, de constater que les élèves qui atteignent une compréhension fine de l'œuvre sont également ceux qui, lors de l'étayage ou de l'entretien, sont les plus à même de formuler leurs stratégies. Ce fait, bien que n'ayant pas été notre point de recherche central, semble confirmer l'intuition que le récit graphique pourrait être un support adéquat à un apprentissage explicite des stratégies de compréhension. Nous ne disposons toutefois pas d'un matériel suffisant pour développer notre réponse sur ce point.

Perspectives

Pour pouvoir compléter nos observations sur ce dernier point, il serait intéressant de poursuivre nos recherches sur le long terme, en comparant l'évaluation qu'on pourrait avoir de la compréhension d'une bande dessinée sans texte dans une classe où l'on aurait mené un travail d'explicitation des stratégies de compréhension de récits graphiques, et dans une classe où ce dernier n'aurait pas été mené. Il pourrait également être judicieux de tenter d'observer les effets d'un travail explicite sur la compréhension d'un récit graphique à la fois sur la compréhension globale de textes – puisque la capacité à formuler des inférences en sera une des principales caractéristiques dans les deux cas, et sur l'acquisition du langage oral. Comme semble le suggérer la mise en place de notre recueil de données : les élèves les plus habiles à formuler des hypothèses à l'oral sont également ceux qui arrivent à une compréhension fine du récit.

Sur le plan de l'enseignement, ce travail de recherche m'a permis de me conforter dans l'idée qu'un travail sur le médium bande dessinée peut nourrir divers apprentissages liés au langage et à la compréhension de texte et d'image allant bien plus loin qu'un support envisagé comme point d'entrée attrayant et simpliste dans une discipline. J'espère, dans les années futures, pouvoir réfléchir à la mise en place de séquences d'apprentissages reposant sur l'utilisation de ce médium, avec ou sans les mots.

Bibliographie

Œuvre de référence

JOUANNIGOT, Loïc, *Château chat*, Paris, Dargaud, 2009, 32 p.

Ouvrages théoriques

ALARY, Viviane, CHABROL-GAGNE, Nelly, (dir.), *L'album, le parti pris des images*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal, 2012, 278 p.

BIANCO, Maryse, *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2015, 306 p.

BIANCO, Maryse, LIMA, Laurent, (dir.), *Enseigner la compréhension en lecture*, Paris, Hatier, 2017, 160 p.

ECO, Umberto, *Apocalípticos e integrados*, Barcelone, Tusquets Editores (7^{ème} édition), « Fábula », décembre 2009, 366 p., trad. Andrés Boglar

GASCA, Luis, GUBERN, Román, *El discurso del cómic*, Madrid, Ediciones Cátedra, « Signo e Imagen », 2011, 540 p.

GROENSTEEN, Thierry, *Un objet culturel non identifié : la bande dessinée*, Angoulême, Éditions de l'An 2, octobre 2006, 206 p.

GROENSTEEN, Thierry, *La Bande dessinée mode d'emploi*, Bruxelles, Les Impressions nouvelles, « Réflexions faites », janvier 2008, 224 p.

MCCLOUD, Scott, *L'art invisible*, Paris, Vertige Graphic, janvier 1999, 215 p. (titre original : *Understanding Comics*, Harper Collins Publishers, Inc., 1993)

VAN DER LINDEN, Sophie, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay, l'Atelier du poisson soluble, 2006, 166 p.

Thèses, mémoires et articles

BAETENS, Jan, « Sur la graphiation, une lecture de *Traces en cases* », *Recherches en communication*, n°5, 1996, p.223-235

BENOT PASCUAL, Carmen, « El dibujo como elemento de expresión en el cómic », *CAUCE*, n°1, 1978, p.165-174

BUREAU, Anne-Laure, *Hybridité, intericonicité et intertextualité dans l'adaptation de classiques littéraires en bande dessinée*, mémoire de recherche sous la direction de Viviane ALARY, Université Blaise Pascal – Clermont II, 2015

NESS, Béatrice, « De Bécassine à Agrippine: enseigner la bande dessinée », *The French Review*, Vol. 63, No. 6, American Association of Teachers of French, 1990, p. 975-986

LECOQ, Amandine, « La bande dessinée à l'école primaire : un objet d'enseignement littéraire ? », Caen, *Les cahiers de l'IUFM*, vol. 1, 2012

TREMBLAY, Mélanie, *La bande dessinée pédagogique*, (Kavanagh, Éric, dir.), Université Laval, 2013

VAN DER LINDEN, Sophie, « L'album sans texte », *Album(s)*, Paris, De facto, Actes Sud, 2013, p. 70-71.

Compléments d'information en ligne

BAETENS, Jan, « Littérature et bande dessinée : Enjeux et limites », *Cahiers de Narratologie*, 16 (2009), <http://narratologie.revues.org/974> (dernière consultation le 9 août 2015)

GROENSTEEN, Thierry, « Histoire de la bande dessinée muette 1 et 2 », *Neuvième art 2.0*, 2015, <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article983> et <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article984> (dernière consultation le 15 janvier 2019)

Annexes

I. Retranscription de l'étayage – groupe B

[couverture]⁶³

1 A : Qu'est-ce qu'on voit, sur cette couverture ? On lève la main.

2 E1 : En fait, y a un château et... y a des chats... y a des animaux.

3 A : D'accord. Et ce château est-ce qu'il a quelque chose de particulier ? Qu'est-ce qu'on voit, là, sur la couverture ?

4 E (ensemble) : Oui !

5 E2 : C'est parce qu'il est penché !

6 E3 : En fait, eh ben, c'est sûrement, bah, le château il appartient à un chat, et les autres animaux essaient de rattraper le ballon sur le château du chat.

7 E1 : Moi j'avais deux idées.

8 A : D'accord. Oui, vas-y Léo ? Attends, Léo il lève la main depuis longtemps.

9 E4 : C'est parce que ça appartient à la chatte en rose et aussi il y a une tour qui est penchée.

10 A : D'accord.

11 E1 : Moi ma première idée c'est qu'en fait c'est ses amis, il les avait invités et ils jouaient au ballon, et le ballon il a atterri sur le toit. Et ma deuxième idée, ça se voit que c'est un château chat parce que au-dessus de la tour là y a un chat, et là-bas là à la fenêtre y a une queue de chat.

12 A : Où ça à la fenêtre ? Ah oui ! D'accord. Donc, je récapitule juste ce qu'on a dit. On a dit qu'il y avait combien de personnages en tout ? Six personnages : deux chats, un lapin, un hérisson et deux souris. Que peut-être qu'ils jouaient au ballon. Que peut-être...

13 E4 : Six personnages de chat ? Six ? Mais on a dit deux, nous ! On a dit deux !

14 A : J'ai dit qu'il y avait en tout deux souris, deux chats, un hérisson et un lapin.

On est d'accord avec ça ? C'est ce qu'on a dit. Que peut-être le château appartient à un chat, et peut-être ce sont les chats qui ont invité leurs amis à jouer au ballon. C'est ça ?

15 E (ensemble) : Oui !

63 Le début de l'enregistrement a été tronqué. Les élèves ont d'abord lu le titre et identifié les différents personnages. Les paroles en gras sont les miennes, les « E1, 2, etc. » sont celles des différents élèves du groupe.

16 A : D'accord. Ben on va regarder la première page et on va voir.

17 E1 : Peut-être que c'est ses cousins.

[page 3]

18 A : Alors, qu'est-ce qu'il se passe sur cette première page ? Est-ce qu'on retrouve les mêmes personnages, déjà ?

19 E (ensemble) : Non !

20 E5 : En fait l'hérisson il faisait une passe à le lapin...

21 A : Au lapin...

22 E5 : Oui, au lapin... et après ça devrait atterrir sur le château.

23 A : Moi ma question, je répète ma question, c'est est-ce qu'on retrouve tous les personnages, et est-ce que c'est le même décor ?

24 E (ensemble) : Non !

25 A : Alors, est-ce qu'on retrouve tous les personnages ? On lève la main.

26 E3 : Oui.

27 A : Alors, où est-ce qu'on les voit, ces personnages ?

28 E3 : On voit les deux souris, une souris entre le hérisson et le lapin et une souris derrière le hérisson.

29 A : Et on avait deux chats aussi ; ils sont où les deux chats ?

30 E6 : Ils sont là !

31 A : Et là c'est où par rapport aux autres ? Tu peux nous montrer ?

32 E3 : Ils sont derrière la fenêtre.

33 A : D'accord. Donc là, en fait, on voit l'intérieur du château, c'est ça ?

34 E1 : Mais pourquoi tu nous lis pas le livre ?

35 A : Parce qu'il n'y a pas de texte, c'est comme ça le livre. C'est un livre sans texte.

36 E7 : Ah mais oui c'est un livre sans... où on imagine des choses.

[pages 4 et 5]

37 A : La suite, je vous laisse regarder cette image. Quand vous avez fini de la regarder vous levez la main.

38 E4 : Ils essayent de gonfler un gros ballon gonflable !

39 E5 : Un gros ballon.

40 A : Tout le monde a bien regardé l'image, je peux passer à l'autre ?

41 E3 : Le ballon il s'est dégonflé, ils essaient de le... de le gonfler et ils l'ont gonflé et... (inaudible).

42 E5 : Dans cette image, il a atterri sur le toit là.

43 E3 : Mais non il est par terre là !

44 A : J'ai pas posé de question pour le moment, je vous demande juste de regarder cette image. On va regarder la suivante.

45 E1 : Le ballon il casse la vitre.

46 E3 : Non en fait...

47 A : J'ai pas posé de question hein, pour le moment, pourquoi vous levez la main ? Ma première question c'est : ces deux petits chats, là, où est-ce qu'ils sont ?

On a un peu répondu avant. Oui Windy ?

48 E (plusieurs) : Dans le château.

49 E4 : Dans LEUR château !

50 E8 : Ils sont dans le château...

51 A : Dans le château...

52 E8 : ...et y a un ballon...

53 A : Hum, mais j'ai juste demandé où ils étaient pour le moment. Léo tu as dit quelque chose d'intéressant.

54 E4 : Ils sont dans le château.

55 A : T'as pas dit « le » château.

56 E1 : LEUR château.

57 A : Et alors pourquoi tu penses que c'est leur château ?

58 E4 : Bah vu qu'il y a le roi chat qui... qui est affiché dans... dans la chambre.

59 A : Ah intéressant. Là il y a le roi chat dans la chambre. Et alors qu'est-ce que c'est ? Pourquoi il y aurait le roi chat affiché dans la chambre ?

60 E5 : Parce que c'est peut-être leur papa.

61 A : Parce que c'est peut-être leur papa. Et alors ça voudrait dire que c'est qui ?
(Brouahaha)

62 A : Si le roi des chats c'est leur papa, ça voudrait dire que c'est qui, les petits chats ?

63 E4 : Les enfants des rois !

64 A : Comment on appelle ça, les enfants des rois ?

65 E3 : Le prince et la princesse ! Le prince et la princesse parce que celle habillée en rose c'est sûrement une fille, et celui habillé en rouge c'est sûrement un... un garçon.

66 A : D'accord. Donc on aurait le prince et la princesse qui sont dans leur château. Et qu'est-ce qu'ils font, là ?

67 E (ensembles) : Ils jouent au ballon.

68 E1 : Ils jouent au ballon, et normalement ils ont pas le droit de jouer au ballon, et là ils ont joué partout, ils ont shooté tout partout et ça a tout cassé.

69 A : Pourquoi tu penses qu'ils ont pas le droit de jouer au ballon ? On lève la main.

70 E9 : Parce qu'ils sont dans la maison.

71 A : Parce qu'ils sont dans la maison. Mais est-ce qu'on sait s'ils ont le droit de jouer à l'extérieur aussi ? On sait ça ou pas ?

72 E (ensemble) : Oui !

73 A : Qu'est-ce qui te fait dire qu'ils ont le droit de jouer à l'extérieur ?

74 E8 : Le ballon il faut jouer dehors.

75 E1 : Han, j'ai une idée !

76 A : Alors oui, qu'est-ce que c'est, ton idée ?

77 E1 : Peut-être que, en fait, ceux qui sont dehors, ils veulent pas jouer avec eux.

78 A : Ah, peut-être que ceux qui sont dehors... On va regarder l'image d'avant, peut-être que ça nous expliquera un peu.

79 E5 : Oui le ballon il était dégonflé et là ils le regonflent et...

80 A : Qu'est-ce qu'ils ont l'air de penser, là à cette fenêtre ? Ils ont l'air d'être comment ?

(brouahaha)

81 E3 : Ils ont envie de jouer au ballon, ils ont envie de jouer au ballon !

82 A : Ils ont envie de jouer au ballon...

83 E5 : Mais avec un plus gros ballon hein.

84 A : Mais alors pourquoi ils y vont pas ?

85 E7 : Parce que le ballon il est plus petit !

86 A : Ah parce que le ballon est trop petit ? Vous pensez que c'est ça le problème ?

87 E3 : Parce que leur ballon il est tout dégonflé...

88 A : Oui mais là ils ont réussi à le regonfler après.

89 E8 : Oui là.

90 A : D'accord donc c'est juste que leur ballon était dégonflé et...

91 E3 : Et après quand ils ont réussi à le regonfler bah y avait plus personne dehors parce que c'était le soir, du coup tout le monde était rentré.

92 A : D'accord. Peut-être que le temps qu'ils ont mis à gonfler le ballon c'était trop long. On va regarder l'image suivante, d'accord ? Une fois que vous avez bien regardé cette image vous me dites ?

[page 6]

93 E5 : La mamie chat.

94 E1 : Oh j'ai une super idée !

95 A : Qu'est-ce qu'il se passe, là ? Windy, tu peux t'asseoir s'il te plaît ?

96 E4 : C'est la bonne fée !

97 A : Chut, on lève la main. Oui ?

98 E9 : en fait y a la mamie chat... en fait les deux chats ils jouaient à ballon alors la mamie elle a entendu un ballon. Après, après, c'est tout bazar, et, et elle a crié dessus et il a pris... il a pris le ballon.

99 A : D'accord. Pourquoi tu dis que c'est une mamie chat ? Qu'est-ce qui te fait penser ça ?

100 E4 : Marraine la bonne fée !

101 A : Ah, on a mamie chat ou la bonne fée.

102 E4 : Elle s'appelle marraine la bonne fée.

103 A : Marraine la bonne fée. Mais alors pourquoi vous dites ça ? Qu'est-ce qui vous fait dire ça ?

104 E3 : Non parce que si c'était marraine la bonne fée elle les gronderait pas. Si c'était marraine la bonne fée elle leur dirait « s'il vous plaît arrêtez de jouer dedans et allez jouer dehors. »

105 A : Parce qu'une bonne fée ça peut pas être méchante, c'est ça ?

106 E3 : Oui.

107 A : Ça peut pas gronder les enfants ?

108 E4 : Si, si si.

109 A : Je pose la question. Moi j'ai pas la réponse. Donc soit c'est la mamie chat soit c'est une bonne fée qui gronderait les enfants c'est ça ? Mais pourquoi vous me dites que c'est une bonne fée, qu'est-ce qui vous fait penser ça ?

110 E4 : Beh parce que ça ça ça ressemble à une fée.

111 A : C'est ses vêtements qui te font penser ça ?

112 E4 : Oui !

113 A : D'accord. Et donc qu'est-ce qu'elle leur dit ? Elle les gronde ?

(brouhaha).

114 E3 : Si c'était une bonne fée elle aurait pris sa baguette et elle aurait fait disparaître le ballon.

115 A : Chut, on lève le doigt et on se tait.

116 E9 : « Plus de ballon dans le château. »

117 A : « Plus de ballon dans le château. » Et qu'est-ce que ça leur fait, aux petits chats ?

(brouhaha)

118 A : Qu'est-ce qu'ils ressentent, là, les petits chats ?

119 E2 : En fait, ils ressentent, euh...

120 A : Qu'est-ce qu'ils pensent ?

121 E1 : Ils pensent que ça peut, euh...

122 E4 : Qu'ils sont tristes !

123 A : Qu'ils sont tristes ?

124 E4 : Et qu'ils sont méchants !

125 E10 : Ils pensent que leur mamie dit qu'on n'a pas le droit.

126 A : D'accord. Et là ? Oui Windy ?

127 E8 : En fait, y a lapin qui lance le ballon et petite souris elle veut attraper mais elle arrive pas, elle est trop petite.

128 A : Mais moi ce qui m'intéresse c'est les chats, là, qu'est-ce qu'ils pensent à cet endroit-là ?

129 E3 : Eh bah en fait... les petits chats à l'intérieur, ah beh du coup eux ils ont envie de... eux du coup après ils s'ennuient et ils sont tristes parce qu'ils se sont fait gronder et... et ils regardent par leur fenêtre et par leur fenêtre ils voient les deux souris, le lapin et le hérisson jouer au ballon et ils ont envie d'aller jouer avec eux.

130 A : D'accord, donc les petits chats ici, ils ont l'air tristes, ils ont l'air de... s'ennuyer...

131 E4 : C'est ce que je voulais dire.

132 A : ... ils voudraient aller... C'est ce que tu voulais dire, Léo ? Qu'ils ont l'air tristes, d'accord.

133 E1 : Ils sont malheureux quoi.

134 A : Alors, on va regarder la suite.

[page 7]

135 A : Là, qu'est-ce qu'ils essaient de faire ?

136 E3 : Là, ils ont envie de sortir mais euh... en fait, sûrement, ils ont pas le droit et ils veulent essayer de trouver un moyen pour sortir du château sans se faire voir. Et là, ils ils sortent de leur chambre et ils vont essayer de sortir du château, mais...

137 A : Et là qu'est-ce qu'il se passe dans cette case ?

138 E3 : Et là ils se font repérer et en fait ils inventent une excuse pour dire qu'ils vont pas aller dehors.

139 E1 : (inaudible)

140 A : Qu'est-ce que tu as dit comme mot ? C'est qui ce monsieur ?

141 E1 : C'est un garde.

142 A : C'est un garde ? Qu'est-ce qui te fait dire que c'est un garde ?

143 E1 : Ben parce que la lance.

144 A : Ah, parce qu'il a une lance. En plus on est... Où est-ce qu'on est ?

145 E5 : Dans le château !

146 E1 : Au Moyen Âge !

147 A : Dans un château, peut-être au Moyen-Âge, on sait pas. Et alors qu'est-ce qu'il va se passer après, à votre avis ? Donc toi tu nous as dit qu'ils allaient trouver une excuse pour sortir de château. Est-ce que vous avez d'autres idées ? Est-ce que vous avez d'autres idées sur ce qu'il va se passer après ?

148 E10 : Et... Parce qu'elle est devant la porte parce que si... si... si quelqu'un il crie y a une sorcière qui vient le gronder.

149 E4 : Ah j'ai une idée !

150 E10 : Et avec la main et... et avec ça...

151 A : Beh, là on a dit que c'était peut-être plutôt un garde parce qu'on était dans un château et qu'il était devant la porte. En plus il a une lance. Moi ce que je veux savoir c'est : à votre avis, qu'est-ce qu'il va se passer après ?

152 E5 : Peut-être qu'en fait ils étaient punis dans leur chambre et ils avaient pas le droit de sortir et le garde il s'était mis là pour voir s'ils sortaient pas de leur chambre.

153 A : D'accord, ça c'est probable, mais qu'est-ce qu'il va se passer après ? On va regarder tous ensemble.

154 E3 : Peut-être que du coup... beh, en fait... eh beh sans se faire repérer, ils vont essayer de ... en fait y a un chat qui va distraire le garde, qui va l'emmenner voir quelque chose et pendant ce temps, l'autre chat il va vite s'enfuir et l'autre chat il dit au garde : « Restez ici, je reviens et je vous amène un truc. » et les chats ils s'enfuient... ils vont s'enfuir dehors.

155 A : D'accord. Donc toi, ton hypothèse c'est que peut-être ils trouvent un moyen d'attirer l'attention du garde sur autre chose...

156 E5 : Moi aussi c'était mon hypothèse !

157 A : Toi aussi c'est ton hypothèse ? D'accord. Alors, je vais vous montrer deux pages à la suite. On dit rien pendant qu'on les regarde et après je vous pose une question. D'accord ? Pendant que je vous les montre, on dit rien. On va voir si ces hypothèses sont bonnes ou pas. Alors, la première page... Quand vous avez fini de lire vous levez la main... sans rien dire. Quand vous avez fini vous me le montrez comme ça je peux passer à la page suivante. C'est bon ? On regarde la page suivante... Est-ce qu'elles étaient bonnes, nos hypothèses ?

[pages 8 et 9]

158 E (ensemble) : Oui !

159 A : Qu'est-ce qu'ils ont fait, là, les chats ? Wassim ?

160 E5 : En fait...

161 A : Non c'est pas toi que j'interroge, t'as pas levé la main.

162 E7 : En fait ils trouvent un jouet pour... pour euh... pour que le garde il part le chercher et là ils vont passer.

163 A : D'accord. Vous savez comment on appelle ça ?

164 E3 : En fait, les enfants ils... ils ont une idée et ils ont pris un jouet qui peut rouler et bouger et...

165 A : C'est ce que vient de nous dire Wassim.

166 E3 : ... et ils le mettent sous la couverture, et en fait ils l'ont mis à la porte pour attirer l'attention du garde, et comme ça le garde... et le garde il croit que c'est une bestiole et il le poursuit pour aller la chercher... le chasser...

167 A : D'accord. C'est ce que vient de nous dire Wassim. Et Wassim, le mot que tu cherchais...

168 E3 : ... et ils veulent aller dehors.

169 A : ... je crois que c'était « diversion ». Et on peut utiliser un autre mot pour ça, quand on trouve une solution pour euh... induire quelqu'un en erreur. Ça commence par « rrrr ». C'est une...

170 E5 : Riversion.

171 A : Ruse. D'accord ? Ils ont fait une ruse. Alors, on regarde la suite ?
(brouahaha)

172 A : Pareil quand vous avez fini vous levez la main pour que je sache que vous avez fini. Qu'est-ce qu'il s'est passé, là ?

[page 10]

173 E5 : En fait, le garde il est parti comme ça ils descendent les escaliers.

174 A : D'accord, et où est-ce qu'ils vont, les chats ?

175 E5 : Dehors !

176 A : Ils vont dehors.

177 E3 : En fait, les chats...

178 A : Non c'est tout ce que je voulais savoir. Il faut qu'on avance un petit peu plus vite, je suis désolée louloute. On essaie juste d'avance un petit peu plus vite. Donc, les chats, qu'est-ce qu'ils ont fait ? Ils se sont...

179 E3 : Ils se sont faufileés.

180 A : Ils se sont faufileés. Ils se sont...

181 E5 : Enfuis.

182 A : Enfuis.

183 E1 : Mon idée c'était que, en fait, ils étaient au lac, ils avaient dû jeter des cailloux parce que... pour pas savoir que le pêcheur il... peut-être qu'il savait qu'ils étaient là.

184 A : Donc ce serait une autre... ruse

185 E3 : En fait, ils ont...

186 A : J'ai pas posé de question encore.

[page 12]

187 A : Qu'est-ce qu'il se passe sur cette image ? C'est qui eux ?

188 E3 : Ce sont les animaux qui jouaient à la balle.

189 A : Ce sont les animaux qui jouaient au ballon, d'accord. Et là, sur cette première image, qu'est-ce qu'ils pensent ? C'est quoi leur émotion à cet endroit-là ?
(brouahaha)

190 A : Levez la main, dis donc !

191 E10 : Ils ont peur des chats.

192 A : Ils ont peur des chats ? Et pourquoi ils ont peur des chats ? Et comment tu le sais, ça, qu'ils ont peur ?

193 E10 : Parce qu'ils sont comme ça [imite l'expression apeurée des animaux].

194 E4 : Vu... vu qu'ils ont des dents pointues !

195 E10 : Parce qu'en fait, ils croient, euh...

196 A : Moi j'aimerais que tu me dis pourquoi... comment tu sais qu'ils ont peur, à cet endroit-là.

197 E9 : Parce qu'ils croient que les chats ils vont les manger.

198 A : Oui mais toi, comment tu le vois, ça ? Comment en regardant cette image tu peux te dire « ah oui, là ils ont peur ». Je suis d'accord avec toi, ils ont peur. Et comment on le sait, ça ?

199 E1 : Vu leur tête. En fait le lapin là il colle le ballon et il va en arrière.

200 A : Voilà, ils sont penchés en arrière et han ! ils ont l'air... effrayés ! Et sur l'image suivante ils sont toujours effrayés ?

(brouhaha)

201 E3 : Un petit peu.

202 A : Un petit peu ? Pour toi ils sont encore un petit peu effrayés ?

203 E3 : Un petit peu parce qu'en fait, le lapin...

204 A : Windy ?

205 E3 : ... en fait il mord le ballon mais les chats ils leur expliquent qu'ils sont gentils et que en fait ils se sont enfuis de leur château pour jouer avec eux.

206 A : D'accord. Et ça tu le sais comment, qu'ils sont en train de leur expliquer ?

207 E3 : En fait, comme le chat il parle... et en fait bah... on a l'impression qu'ils parlent et qu'ils expliquent et qu'ils veulent jouer au ballon avec eux.

208 A : D'accord.

209 E3 : Parce qu'on voit une bulle avec une image.

210 A : Ah, c'est intéressant ça, comme mot. Tu as dit que ça s'appelait...

211 E3 : Une bulle.

212 A : Et ça veut dire quoi ça, la bulle ?

213 E3 : Ça veut dire... En fait ça explique...

214 E4 : Ça représente !

215 E3 : C'est ce... Y a souvent des bulles avec de l'écriture dedans dans les BD en fait.

216 A : D'accord. Et là, c'est une bulle, il n'y a pas d'écriture dedans. Et qu'est-ce que ça veut dire quand il y a une bulle ?

(brouhaha)

217 E1 : C'est pour expliquer quelque chose. Au lieu d'écrire, en fait, ils mettent l'image.

218 A : Mais là c'est quoi ça en fait, cette bulle ?

219 E5 : C'est la bulle de quoi ils veulent leur dire !

220 A : Ah, c'est ce qu'elle leur dit.

221 E4 : Pour leur expliquer ce qu'ils ont envie de faire.

222 A : Donc la bulle, ça permet de représenter ce qu'est en train de dire la petite fille. Et à la fin, est-ce qu'ils ont toujours peur, les animaux ? Léo tu fais quoi ?
(brouhaha)

223 A : Wassim et Léo ! Léo, viens t'asseoir là. Viens t'asseoir là, sinon vous repartez tous les deux chez Alexandra.

224 E5 : Je peux avoir un taille-crayon pour...

225 A : On va pas en avoir besoin là. Tu emprunteras le taille-crayon de quelqu'un d'autre parce que là on va pas avoir le temps. À la fin, est-ce qu'ils ont toujours peur, les autres animaux ?

226 E (ensemble) : Non !

227 A : Qu'est-ce qu'il va se passer à votre avis ?

228 E4 : Ils voudront jouer avec eux !

229 A : Ben on va regarder. Pareil, vous levez la main. On parle pas et vous levez la main quand vous avez regardé une image.

230 E9 : J'ai oublié mon crayon.

231 A : C'est pas grave, on se débrouillera autrement, j'en ai.

[pages 13, 14, 17 et 25]

232 A : Qu'est-ce qu'il se passe sur cette image ?

233 E3 : En fait, bah, y a quelqu'un qui a envoyé le ballon à l'hérisson et l'hérisson, pour se défendre, il a penché sa tête. Le ballon il a atterri sur ses piquants et le ballon il s'est crevé à cause des piquants et les amis ils viennent tous et ils sont en colère et... parce que l'hérisson il a crevé le ballon et l'hérisson du coup il pleure.

234 A : Alors, on va s'arrêter là. Léo ? Qu'est-ce que tu veux ajouter ? Donc, on a vu que le hérisson il avait crevé le ballon. Ensuite, qu'est-ce qu'il se passe ?

235 E4 : Eh bah après il est il est... Le chat il avait une idée vu que la dernière fois que... qu'il avait le ballon et qu'il était déjà dégonflé, eh bah il veut... il s'est dit qu'ils allaient le récupérer le ballon... que... qui est au-dessus du toit du château.

236 A : Le ballon qui est au-dessus du toit. Ce serait le ballon qu'on a vu sur la couverture ou un autre ballon ?

237 E1 : En fait c'était le ballon que sa mamie elle a caché en haut, et du coup eux ils vont mettre l'échelle ils vont escalader l'échelle, ils vont entrer par la fenêtre et ils vont prendre le ballon.

238 A : D'accord. Donc l'hypothèse, ce serait que le chat... là vous vous appuyez sur cette bulle-là, là vous pensez que c'est ça ? Donc, le chat, il leur dit : « Mais attendez, on a un ballon ! Sauf qu'il s'est fait confisquer. » Alors on va voir si c'est ce qu'il va se passer.

II. Questionnaire

Regarde la page 26 de Château chat et réponds aux questions.

1.1. Combien y a-t-il de personnages ?

1.2. Qui sont les personnages ?

1.3. Que font les personnages ?

1.4. Pourquoi le font-ils ?

Regarde la page 27 de Château chat et réponds aux questions.

2.1. Si tu observes les cases 1 et 4, que font les personnages ? Pourquoi le font-ils ?

2.2. Si tu observes la case 5, où se trouvent les personnages ?

2.3. À qui appartient le château ? (entoure la bonne réponse)

Le château appartient au lapin.

Le château appartient au roi des chats.

Le château appartient au roi des grenouilles.

Observe la case 6,

2.4.1. Qu'il y a-t-il derrière la porte ?

2.4.2. Comment le sais-tu ?

Observe de nouveau la case 5.

2.5.1. Que pense le lapin ?

2.5.2. Que pense la chatte ?

2.5.3. Que pensent les souris ?

2.5.4. Que dit le chat ?

2.6. Maintenant que tu as répondu à toutes ces questions, observe les cases 2 et 3. Que dit le lapin aux souris et pourquoi ? (entoure la bonne réponse)

Il leur dit de ne pas avoir peur d'entrer dans le château.

Il leur dit qu'il va les aider à monter à l'échelle.

Il leur dit qu'il va les manger.

2.7. À ton avis, que va-t-il se passer après la case 6 ? (entoure la bonne réponse)

Ils repartent sans aller chercher leur ballon.

Ils entrent et se font faire prisonniers par le chat.

Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.

III. Tableau des réponses au questionnaire

Prénom	Gpe	1.1	1.2.	1.3.	1.4.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.1.	2.4.2.	2.5.1.	2.5.2.	2.5.3.	2.5.4.	2.6.	2.7.
Lisa	A	6	lapin	Le lapin monte une échelle pour rentrer dans le château	Pour entrer dans le château	Il a pris une échelle et il monte au château pour reprendre le ballon	dans le château	au roi des chats	la reine	parce qu'il y a une fenêtre	il a faim	c'est l'heure du repas	c'est l'heure (de manger)	chut	qu'il va les manger	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Mélys-sa	A	6	lapin hérisson souris chat	ils prennent une échelle pour aller dans le château	pour prendre le ballon	Ils montent dans le château pour récupérer le ballon	dans le château	au roi des chats	la reine chat	parce que je le vois par la fenêtre de la porte	que la reine a le ballon	que la reine a le ballon	elles ont peur	chut	de ne pas avoir peur	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Dorian	A	18	lapin, renard, souris, hérisson	ils montent au chapiteau (château)	ils montent pour aller le chercher (le ballon)	ils montent au chapiteau (château). Ils vont chercher le ballon	Dans le château	au lapin	le ballon	parce qu'il y a le ballon (dans la bulle)	il pense qu'il y a quelqu'un	elle pense qu'il y a la reine	qu'il y a la chatte derrière la porte	chut	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Louis	A	18	lapin, renard, souris, hérisson	ils montent au chapiteau (château)	pour aller chercher le ballon	ils montent au chapiteau (château). Ils montent chercher le ballon	Dans le château	au lapin	le ballon	parce qu'il y a le ballon (dans la bulle)	il pense qu'il y a quelqu'un	elle pense qu'il y a quelqu'un derrière la porte	qu'il y a quelqu'un	chut	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Ngoc Lam	A	5	lapin, hérisson, chats, des souris	ils essaient de monter en haut du château	pour récupérer le ballon	Ils essaient de monter en haut du château pour récupérer le ballon	Dans le château	au roi des chats	une princesse	parce qu'elle a une robe, le chat la montre	le château appartient au chat	c'est sale	que le château est hanté	que le château appartient au ballon	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Zohra	A	18	lapin, oursin (pour hérisson)	le lapin grimpe, tient l'échelle avec le lapin	pour monter dans la maison pour rencontrer un ami	ils montent dans le château et visitent le château	Dans le château	au roi des chats	la princesse	parce que je le vois dans le tableau	que c'est joli	qu'il y a des princesses	qu'il y a un renard	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.

Ronan	A	18	un lapin, un hérisson, une souris	Le pore (illisible) monte sur un château	je ne sais pas	ils montent sur le château pour visiter le château	Dans le château	au roi des chats	le roi des chats	parce qu'il y a une bulle où il y a le roi des chats	il pense que c'est bien décoré	elle dit que c'est joli	elles ont peur	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent et se font faire prisonniers par le chat / Ils récupèrent le ballon.
Sawda	A	6	lapin, souris, chats	ils montent dans le château	pour prendre le ballon	ils montent à l'échelle pour aller chercher le ballon	Dans le château	au roi des chats	une princesse	parce que le garçon l'a déjà vue et il la montre du doigt	que c'est intéressant	elle aimerait être une princesse	elles ont peur que le château appartienne à un monstre	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Adem	A	6	lapin, souris, renard, hérisson, chat	ils prennent une échelle	pour aller chercher le ballon	ils montent à l'échelle pour aller chercher le ballon et visiter le château	Dans le château	au roi des chats	la femme du roi chat	je le vois dans la fenêtre	qu'il y a quelqu'un à la porte	elle veut jouer avec le ballon	elles veulent jouer avec un piano	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils repartent sans aller chercher le ballon. / Ils récupèrent le ballon.
Ezio	A	6	lapin, hérisson, souris	ils montent au château	ils n'arrivent pas à entrer dans le château. La porte est fermée.	Ils montent à l'échelle pour entrer dans le château	Dans le château	au lapin	un chat	à cause des moustaches	il regarde le tableau	elle a peur	elles ont peur	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Selma	A	5	un lapin, souris, renard	ils prennent une échelle pour entrer dans le château	pour prendre le ballon	avec une échelle ils montent dans le château pour rattraper le ballon	Dans le château	au roi des chats	la reine des chats	la tête sur l'image	il va avoir une surprise	la reine des chats est-elle là?			de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils repartent sans aller chercher le ballon. / Ils récupèrent le ballon.

Nina	A	17	un lapin, un hérisson, un renard et une souris	ils veulent aller dans le château		ils montent dans le château pour prendre la balle et veulent visiter le château	Dans le château	au roi des chats	une princesse	parce qu'elle a une robe et un chapeau	que c'est joli	qu'on est au printemps	que la princesse va être à la porte	chut	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils repartent sans aller chercher le ballon. / Ils récupèrent le ballon.
Gabin	B	6	un lapin, un hérisson, deux souris, deux chats	ils montent une échelle	pour aller chercher le ballon	ils montent à l'échelle pour aller chercher le ballon que la mamie a pris	dans le château	au roi des chats	la mamie	grâce à la bulle	il pense que le château est beau	elle pense que c'est par-là	elles ont peur	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Lyhis	B	6	2 chats, 1 lapin, 2 souris, 1 hérisson	ils prennent une échelle	pour prendre un ballon	ils montent à l'échelle pour aller chercher le ballon	dans le château	au roi des chats	le ballon	parce que je vois la photo de la mère qui a confisqué le ballon	que la grand-mère chat va le manger	que sa mamie n'a pas fermé à clé	que la mère va les manger	le ballon est dedans	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Axel	B	6	2 chats, 1 lapin, 1 hérisson, 1 souris	ils vont ramasser le ballon	ils vont ramasser le ballon	les animaux vont chercher le ballon	Dans le château	au roi des chats	la grand-mère chat		il est fier d'être dans le château	elle est contente et elle court	elles sont étonnées	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Semaye	B	6	lapin, souris, chats	ils prennent une échelle	pour aller chercher le ballon	ils vont prendre le ballon	Dans le château	au roi des chats	le ballon	il cache le ballon (? illisible)	il cherche le ballon	c'est la mamie qui l'a (le ballon)	le chat l'a trouvé	la souris le devine (? illisible)	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Pierre	B	6	1 lapin, 2 chats, 2 souris, 1 hérisson	ils vont au château	pour récupérer le ballon	ils montent pour récupérer le ballon	Dans le château	au roi des chats	la mamie qui cache le ballon	parce qu'il y a la bulle du chat	que c'est beau	elle est pressée	elles ont peur	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.

Antoine	B	6	2 chats, 1 lapin, 1 hérisson, 2 souris	ils essaient d'aller prendre un ballon	ils veulent jouer au ballon	ils montent à l'échelle pour aller chercher le ballon	dans le couloir du château	au roi des chats	sa grand-mère	parce qu'ils ont montré la grand-mère en bulle, et ils se rappellent que la grand-mère a confisqué le ballon	il trouve le château beau	elle est stressée si la mamie les gronde	elles ont peur du château	il ne se rappelle plus d'où est la chambre de la grand-mère	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Lina	B	6	les chats, les souris, le hérisson et le lapin	ils jouent au ballon	ils ont envie	ils grimpent à l'échelle pour récupérer le ballon	dans le couloir du château	au roi des chats	le ballon	parce que c'est fermé à clé et qu'ils ne peuvent pas entrer	qu'il aimerait bien récupérer le ballon	pourvu que ce ne soit pas fermé à clé	elles ont peur que la grand-mère surgisse	chut	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Maëlys	B	6	le lapin, les souris, le hérisson	ils essaient de monter pour le prendre (le ballon)	parce qu'ils veulent le récupérer (le ballon)	le ballon a atterri sur le château et ils essaient de le rattraper	Dans le château	au roi des chats	la méchante dame qui a confisqué le ballon	parce qu'il y a l'image / parce que le chat pense ça	que c'est un endroit très joli	elle se moque des souris parce qu'elles ont peur	elles ont peur de rentrer dans une salle	chut, il faut pas faire de bruit pour récupérer le ballon	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Wassim	B	6	2 chats, 1 lapin, 1 hérisson, souris	ils prennent un ballon	pour jouer au foot	le hérisson monte à l'échelle/l'escalier pour prendre le ballon	Dans le château	au roi des chats	la mamie qui cache le ballon	parce qu'il y a la photo	que la mamie dort	elle est contente	elles veulent rentrer par la porte	chut	qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
Windy	B	6	2 souris, 1 hérisson, 1 lapin, 1 ours	ils essaient de monter dans le château	pour attraper le ballon	ils essaient de monter pour voir le ballon	Dans le château	au roi des chats	une mamie	parce qu'elle a sonné	que c'est joli	à s'enfuir	qu'il y a un loup	chut	de ne pas avoir peur	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.

Léana	B	6	le lapin, le héris- son, la prin- cesse chat, le prince chat et les 2 souris	ils se servent de l'échelle pour passer par la fe- nêtre	pour récu- pérer le ballon	ils se servent de l'échelle pour atteindre le bal- lon et passer par la fenêtre pour aller chercher le ballon	dans le couloir qui vient du bal- con	au roi des chats	la chambre de leur grand- mère et dedans leur bal- lon et peut-être leur grand- mère	le chat prince a une bulle avec la grand-mère	que c'est joli	elle est pressée de récupérer le ballon	qu'est-ce que c'est grand!	chut, il ne faut pas faire de bruit	de ne pas avoir peur; qu'il va les aider à monter à l'échelle	Ils entrent sans faire de bruit et récupèrent le ballon.
-------	---	---	---	---	----------------------------------	---	---	---------------------	---	--	-------------------	--	----------------------------------	---	--	--

IV. Résumé des réponses

Question	Réponses	Gpe A	Gpe B	Total
1.1.	5	2		2
	6	5	11	16
	17	1		1
	18	4		4
1.2	lapin	12	11	23
	souris	10	11	21
	chat	4	10	14
	hérisson	8	10	18
	renard	5		5
	ours		1	1
	oursin	1		1
	chiffres		10	10
1.3.	Ils prennent une échelle	5	4	9
	Ils montent au château	10	2	12
	Ils vont chercher le ballon		4	4
	Ils jouent au ballon		1	1
1.4.	Pour entrer dans le château	1		1
	Pour prendre le ballon	7	10	17
	Pour rencontrer un ami	1		1
	Parce qu'ils ont envie		1	1
	Parce que la porte est fermée	1		1
	Je ne sais pas/SR	2		2

Question	Réponses	Gpe A	Gpe B	Total
2.1.	Ils montent au château pour récupérer le ballon	9	11	20
	Ils veulent visiter le château	4		4
	Ils veulent entrer dans le château	1		1
2.2.	Dans le château	12	8	20
	Dans le couloir du château		3	3
2.3.	Au roi des chats	9	11	20
	Au lapin	3		3
2.4.1.	Le ballon	2	3	5
	La reine des chats	4		4
	Le roi des chats	1		1
	Une princesse	4		4
	La mamie		7	7
	La méchante dame		1	1
2.4.2.	Parce qu'il y a une fenêtre	3		3
	Parce qu'il y a une photo/un tableau	1	2	3
	On le voit sur l'image	2		2
	Grâce à la bulle	3	5	8
	Description de la tenue	3		3
	Autre/SR		4	4

Question	Réponses	Gpe A	Gpe B	Total
2.5.1.	Que c'est joli/intéressant/il est fier	5	7	12
	Qu'il y a quelqu'un	3		3
	Que le château appartient au roi des chats	1		1
	Qu'il a faim	1		1
	Que la grand-mère va le manger		1	1
	Il veut le ballon		2	2
	Qu'il va y avoir une surprise	1		1
	Que la reine a le ballon	1		1
	Que la mamie dort		1	1
2.5.2.	Qu'il y a quelqu'un/la reine	2		2
	Que c'est sale	1		1
	Il y a des princesses/Elle veut être une princesse	2		2
	C'est l'heure du repas	1		1
	Que c'est joli	1		1
	Elle veut jouer avec le ballon/elle est pressée/elle est contente	1	3	4
	Que c'est par-là/Que sa grand-mère n'a pas fermé à clé/Que la grand-mère a le ballon	2	5	7
	Qu'on est au printemps	1		1
	Elle se moque des souris		1	1
Elle a peur/Elle veut s'enfuir	1	2	3	

Question	Réponses	Gpe A	Gpe B	Total
2.5.3.	Elles ont peur	3	4	7
	Qu'il y a quelqu'un/un renard/la chatte	4		4
	C'est l'heure de manger	1		1
	Que le château est hanté/il y a un monstre	2		2
	Qu'il y a un loup		1	1
	Qu'est-ce que c'est grand !/Elles sont étonnées		2	2
	Elles veulent entrer par la porte		1	1
	Le chat l'a trouvé		1	1
	Que la grand-mère va surgir/va les manger		2	2
	Elles veulent jouer avec un piano	1		1
	SR	1		1
	2.5.4.	Chut	10	8
Que le château appartient au ballon		1		1
Le ballon est dedans			1	1
Il ne se rappelle plus où est la chambre de sa grand-mère			1	1
Autre/SR		1	1	2
2.6.	De ne pas avoir peur	5	6	11
	Qu'il va les aider	10	10	20
	Qu'il va les manger	1		1
2.7.	Ils récupèrent le ballon	12	11	23
	Ils repartent	3		
	Ils se font faire prisonniers	1		

V. Retranscription des entretiens

Entretien 1 – Mélyssa (groupe A)

- 1 Mélyssa : Ils ont pris une échelle, ils ont monté dans le château, ils sont allés voir dans le château pour euh... aller récupérer le euh... ballon.
- 2 A : D'accord.
- 3 Mélyssa : Parce que c'était la reine qui l'avait.
- 4 A : Et alors là, pour cette question-là : « à qui appartient le château ? », tu as répondu : « le château appartient au roi des chats ».
- 5 Mélyssa : Oui.
- 6 A : Comment tu as deviné ?
- 7 Mélyssa : Parce que j'ai vu au tableau que y avait la reine mais qui était un chat.
- 8 A : D'accord. La reine c'est cette dame-là ? [montre une image de la nourrice]
- 9 Mélyssa : Oui.
- 10 A : Qu'on avait vu au début aussi ?
- 11 Mélyssa : Oui.
- 12 A : Et comment tu as pensé que... tu as su que c'était la reine ?
- 13 Mélyssa : Parce que... parce que des fois y a des chats qui sont des reines, et aussi des grenouilles.
- 14 A : D'accord, mais là sur l'image ? Je te remontre le début. La première fois qu'on la voit, c'est ici [montre la page 6]. Et quand tu as vu cette image-là, pourquoi tu t'es dit « han, ça, c'est la reine des chats » ? Qu'est-ce qui t'a fait dire ça ?
- 15 Mélyssa : Parce que ça se voit que elle voulait pas avoir de ballon dans son château.
- 16 A : D'accord. Donc ça a l'air d'être son château, donc si elle a un château, c'est elle la reine. C'est ça ?
- 17 Mélyssa : Oui.
- 18 A : Est-ce que quand tu l'as vu, tu t'es dit... dans ses vêtements peut-être ? Non ça t'a pas... Non, c'est parce qu'elle les a grondés que tu t'es dit « c'est son château à elle ».
- 19 Mélyssa : Oui.
- 20 A : Ensuite, sur cette image-là [p. 27 case 5], tu m'as dit que les souris avaient peur.
- 21 Mélyssa : Oui.
- 22 A : Qu'est-ce qui t'a fait penser ça ?
- 23 Mélyssa : Parce que ça se voit qu'elles tremblent.
- 24 A : Ah oui ? Comment tu le vois ?
- 25 Mélyssa : Parce que là y a des lignes.
- 26 A : D'accord. Et donc ça t'a permis de savoir qu'elles avaient peur.

27 Mélyssa : Oui.

28 A : Et enfin, là, à cette question-là, tu m'as répondu que le lapin leur disait de ne pas avoir peur d'entrer dans le château et qu'il leur dit qu'il va les aider à monter à l'échelle. Qu'est-ce qui t'a fait... qu'est-ce qui t'a permis de deviner ça ?

29 Mélyssa : Parce que ça se voit, il fait un câlin et il les fait monter.

Entretien 2 – Lisa (groupe A)

1 A : Dans les questions que j'ai posées, j'avais demandé : « À qui appartient le château ? » et tu as répondu : « Le château appartient au roi des chats. » Est-ce que tu peux me dire ce qui t'a permis de deviner ça ? Comment tu as deviné ? Que le château il était au roi des chats ?

2 Lisa : Parce que... Parce que des fois y a... j'ai vu dans les animaux des fois c'est le château et c'est le chat qui dit « chut » comme ça du coup ça m'a donné une idée.

3 A : D'accord. Pourquoi, parce que tu as l'impression que s'il dit « chut » c'est parce qu'il connaît déjà cet endroit-là ?

[hoche la tête]

4 A : D'accord. Ensuite, sur ces vignettes-là j'ai demandé ce que pensait... Non. Sur cette case-là, j'ai demandé ce que pensait le lapin et tu as répondu que le lapin avait faim. Qu'est-ce qui t'a fait penser ça ? Pourquoi tu penses que le lapin il a faim sur cette image ?

5 Lisa : Parce qu'il sourit et ça sent bon j'ai dit, et après j'ai demandé si c'était faim... qui faisait faim.

6 A : D'accord. C'est juste en le regardant, tu t'es dit qu'il avait l'air...

7 Lisa : Faim.

8 A : ... de quelqu'un qui avait faim. D'accord. Et quand j'ai demandé : « Que pense la chatte ? » tu m'as répondu : « C'est l'heure du repas. »

9 Lisa : C'est pour lapin parce que il a dit : « C'est l'heure pour le repas. »

10 A : D'accord. Donc tu penses que là le lapin est en train de dire qu'il a faim et que la chatte lui répond que c'est bientôt l'heure de manger, c'est ça ?

[hoche la tête]

11 A : D'accord. Et pareil, les souris, elles disent aussi que c'est l'heure du repas, ici ? Pourquoi tu penses ça ?

12 Lisa : Parce que en fait... ça je me rappelle plus.

13 A : Ah tu t'en rappelles plus ? D'accord. Ensuite, dernière question et après je te laisse aller en récré. Quand on a regardé ces images-là [page 27 cases 2 et 3], j'avais demandé : « Que dit le lapin aux souris ? » et tu as répondu : « Il leur dit qu'il va les manger. » Est-ce que tu te souviens pourquoi tu as répondu ça ? Comment tu l'as deviné ?

14 Lisa : Parce que sur cette image j'ai vu aussi c'était faim et le lapin il dit : « Vite, c'est l'heure manger ! » et après j'ai dit ça à cette question.

15 A : D'accord. Parce que tu pensais toujours que le lapin avait faim. Est-ce que les lapins ça mange des souris ?

16 Lisa : Euh... non.

17 A : Non, d'accord.

[rires]

Entretien 3 – Gabin (groupe B)

1 A : Alors, euh, dans cette image-là [page 27, case 5], quand je t'ai demandé à qui appartenait le château, tu m'as répondu que le château appartenait au roi des chats. Et moi j'aimerais savoir ce qui t'a permis de le deviner.

2 Gabin : Parce qu'au tout début y a les deux chats dans le château et on voit le tableau d'un roi chat.

3 A : D'un roi chat, au début, oui ; et puis on l'avait regardé avec les autres. Euh, dans la question sur cette vignette-là, toujours, je demandais : « Que pense le lapin ? », et tu m'as répondu : « Il pense que le château est beau. » Comment tu as deviné ça ?

4 Gabin : Parce que il regarde et il sourit.

5 A : Parce qu'il regarde autour de lui et qu'il sourit ? Comme s'il était en train...

6 Gabin : Comme s'il aimait bien ça, ça, ça, ça...

7 A : Il y est déjà allé, tu penses, le lapin dans le château une fois ? Non ?

8 Gabin : Non il est jamais... Il est jamais allé.

9 A : Euh, quand j'ai demandé que pensait la chatte, tu m'as dit : « Elle pense que c'est par-là. » Qu'est-ce qui est par-là ?

10 Gabin : Là où la grand-mère... Que la grand-mère elle est vers là.

11 A : D'accord. Et qu'est-ce qui te fait dire qu'elle est en train de penser ça ?

12 Gabin : Parce que elle... elle veut venir montrer le chemin.

13 A : Là elle montre le chemin, sur l'image ?

14 Gabin : Non ?

15 A : J'ai pas la bonne réponse hein, je te demande ce que tu en penses. Donc pour toi, là, elle est en train de montrer le chemin ?

16 Gabin : Oui.

17 A : Qu'est-ce qui te fait dire ça ?

18 Gabin : Bah qu'elle veut aller devant pour euh...

19 A : Hum hum, elle va vite où elle va pas vite, là ?

20 Gabin : Elle va un peu vite.

21 A : Comment tu sais ça ?

22 Gabin : Parce que les pieds ils se décalent vite.

23 A : D'accord. Et est-ce que ça ça t'aide à savoir ou pas ? [montre les krollebitchs] Les petits traits autour ?

24 Gabin : Oui, parce que quand on court, des fois dans les bandes dessinées y a des petits traits.

25 A : D'accord. Euh, quand j'ai demandé que pensaient les souris, tu m'as dit qu'elles avaient peur. Donc là, pareil, qu'est-ce qui t'a permis de deviner ça ?

26 Gabin : Parce qu'elles ont une tête un peu bizarre.

27 A : Elles ont une tête un peu bizarre ? C'est quoi une tête un peu bizarre ?

28 Gabin : C'est qu'elles sont pas rassurées.

29 A : Elles sont pas rassurées. D'accord. Et qu'est-ce qui te... Parce qu'elles ont la bouche ouverte ? Parce que... Une tête bizarre, une tête de quand on a peur. Tu peux me faire une tête bizarre ? De quand on a peur ?

[imite un visage effrayé]

30 A : D'accord. Et enfin, pour quand on parlait de ces cases-là [page 27, cases 2 et 3], je demandais : « Que dit le lapin aux souris, et pourquoi ? » et tu as répondu : « Il leur dit qu'il va les aider à monter à l'échelle. » Donc là, pareil, qu'est-ce qui t'a permis de deviner ça ? Comment tu sais, qu'il est en train de leur dire ça ?

31 Gabin : Parce que là... il les aide à monter à l'échelle. Il les prend dans les bras et il...

32 A : Hum hum, et pourquoi il fait ça ?

33 Gabin : Parce que les souris elles... elles vont... elles vont aller plus doucement que le...

34 A : Pourquoi elles vont aller plus doucement, les souris ?

35 Gabin : Parce qu'elles sont petites.

36 A : Parce qu'elles sont petites ?

37 Gabin : Donc il faut de l'aide. En plus, les... enfin...

38 A : Les barreaux, ça s'appelle.

39 Gabin : Les barreaux ils sont un peu écartés.

40 A : D'accord, donc elles peuvent pas les attraper, c'est ça ?

41 Gabin : Oui.

42 A : Merci beaucoup Gabin.

Entretien 4 – Lyhis (groupe B)

1 A : Quand je demandais de regarder cette case-là [page 27 case 5], je demandais : « À qui appartient le château ? » et tu as répondu : « Le château appartient au roi des chats. » Comment tu sais, ça ? Qu'est-ce qui t'a permis de le deviner ?

2 Lyhis : Parce que y a des chats dedans qui peuvent pas sortir.

3 A : D'accord. Les chats qu'on a vu au début de l'histoire, c'est ça ?

4 Lyhis : Oui.
5 A : Euh, toujours dans cette case-là, je demandais : « Que pense le lapin ? » et tu as répondu : « Il pense que la grand-mère chat va le manger. » Comment tu sais, ça ? Qu'est-ce qui t'a permis de le deviner ?
6 Lyhis : Parce que... parce que...
7A : On parle de cette image-là, hein [montre la case de nouveau].
8 Lyhis : Parce que... Là j'ai vu qu'il avait peur... Dans cette image. [montre la case suivante, page 27 case 6].
9 A : Il a peur sur cette image ?
10 Lyhis : Oui.
11 A : Et sur celle-là [montre page 27, case 5], à ton avis, il a peur ?
12 Lyhis : Non. Il... il admire le château.
13 A : D'accord. Mais alors pourquoi tu m'as dit qu'il pensait qu'il avait peur que la grand-mère chat vienne le manger ?
14 Lyhis : Là parce que c'était là [montre la case 6].
15 A : Sur cette image-là, d'accord ; toi tu parlais de l'image d'à côté. D'accord. Euh, donc, quand je t'ai demandé : « Que pense la petite fille chat ? », tu m'as dit que ça mamie n'a pas fermé à clé. Comment tu sais ça ?
16 Lyhis : Parce que... parce que elle... elle... parce que y avait l'échelle pour aller chez elle... pour aller à sa fenêtre, là. [montre les cases 1 à 4]
17 A : D'accord. Donc elle pense que... là elle est en train de se dire...
18 Lyhis : « Est-ce que ma mamie n'a pas fermé à clé ? »
19 A : Ici ? [montre la case 5]
20 Lyhis : Oui.
21 A : Mais n'a pas fermé à clé quoi ?
22 Lyhis : La porte.
23 A : Cette porte-là ? [montre la case 6]
24 Lyhis : Oui.
25 A : D'accord. Euh, sur la même image, je demandais « Que pensent les souris ? », et tu as répondu : « que la mère va les manger ». Qu'est-ce qui te permet de savoir ça, sur cette image-là ?
26 Lyhis : Parce que les chats ils aiment les souris.
27 A : Ah parce que les chats aiment les souris ?
28 Lyhis : Oui.
29 A : Et donc peut-être qu'ils vont les manger.
30 Lyhis : Oui.
31 A : Et là sur cette image [page 27 case 5] elles ont l'air comment ? Est-ce que ça t'a aidé ça, la...
32 Lyhis : Oui. Elles ont l'air peur.

33 A : Elles ont l'air d'avoir peur ?
34 Lyhis : Peur.
35 A : D'accord. Euh, sur ces deux images-là [page 27 cases 2 et 3], je demandais : « Que dit le lapin aux souris et pourquoi ? » et tu m'as dit, deux réponses, tu m'as dit qu'il leur avait... qu'il leur disait de ne pas avoir peur de monter dans le château et tu me disais aussi qu'il leur disait de... un deux trois... et tu m'as répondu : « il leur dit qu'il va les aider à monter à l'échelle. » Qu'est-ce qui t'a permis de savoir ça ? Comment tu sais qu'il est en train de leur dire tout ça ?
36 Lyhis : Parce que... parce que... parce que les souris ils ont peur de monter à l'échelle. C'est trop grand pour eux.
37 A : C'est trop grand pour les souris ?
38 Lyhis : Oui.
39 A : Et comment tu sais qu'elles ont peur de monter à l'échelle ?
40 Lyhis : Parce que c'est haut... et après si ils montent peut-être ils vont tomber.
41 A : Mais... mais est-ce que sur une image tu le vois, ça, qu'elles ont peur ?
42 Lyhis : Oui.
43 A : Tu peux me monter à quel endroit ? [montre page 27, case 3]
44 A : Ah. Là elles ont l'air d'avoir peur ?
45 Lyhis : Oui.
46 A : D'accord. Bon, eh bah merci beaucoup Lyhis.

Table des matières

Introduction.....	1
1. Cadre théorique.....	3
1.1. La bande dessinée et album, points de rencontres et divergences.....	3
1.2. Dans l'enseignement.....	7
1.3. Particularités de l'étude de la bande dessinée « muette ».....	10
2. Mise en place du recueil de données.....	14
2.1 Analyse du support.....	14
2.2. Modalités du recueil de données.....	25
3. Analyse des réponses au questionnaire et entretiens.....	31
3.1. Une compréhension globale du récit.....	31
3.2. Obstacles à la compréhension.....	35
3.3. Limites du recueil.....	39
Conclusion.....	41
Bilan général.....	41
Perspectives.....	42
Bibliographie.....	43
Annexes.....	45
I. Retranscription de l'étayage – groupe B.....	45
II. Questionnaire.....	50
III. Tableau des réponses au questionnaire.....	51
IV. Résumé des réponses.....	56
V. Retranscription des entretiens.....	58