



HAL
open science

Travailler la narratologie par le biais de la bande dessinée en cycle 2

Victoria Degabriel

► **To cite this version:**

Victoria Degabriel. Travailler la narratologie par le biais de la bande dessinée en cycle 2. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03472928

HAL Id: dumas-03472928

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03472928v1>

Submitted on 9 Dec 2021

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.

Université de Bordeaux - INSPE Académie de Bordeaux

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Premier degré

Travailler la narratologie par le biais de la bande dessinée en cycle 2

Mémoire présenté par **DEGABRIEL Victoria**

Sous la direction de Monsieur **BARYGA Philipe, MCF didactique de l'art**

Remerciements

Je souhaite remercier en premier lieu Monsieur Philippe BARYGA, directeur de ce mémoire, pour sa disponibilité, sa bienveillance et ses conseils judicieux qui ont su alimenter ma réflexion tout au long de ma recherche.

Merci à Madame Aurélie BOURILLE, ma maîtresse d'accueil temporaire lors du stage, qui m'a permis d'expérimenter ma séquence auprès de ces élèves et qui m'a conseillé tout au long de la conception de celle-ci. Je remercie également tous les élèves de sa classe pour leur accueil et leur investissement durant cette séquence.

Tous mes remerciements s'adressent également à mes proches. Merci à ma mère, à mon beau-père, à mon frère, à ma sœur, au reste de ma famille, à mon compagnon et à mes amis, pour leur soutien durant cette année très intense.

Je dédie ce mémoire à mon père.

Tables des matières

Remerciements	1
Sigles et abréviations.....	4
Mots-clés	4
Introduction	5
1 Apports théoriques, définitions	6
1.1 La narratologie en bande dessinée	6
1.1.1 Le schéma actanciel (d'après Algirdas Julien GREIMAS).....	6
1.1.2 Le schéma quinaire (d'après Paul LARIVAILLE)	7
1.1.3 Les différents rythmes de la narration.....	12
1.1.4 La temporalité du récit	15
1.2 La BD en tant que support didactique en français	18
1.2.1 Un support riche en informations et complexe	19
1.2.2 Lecture implicite et compréhension du récit	21
1.2.3 Comment enseigner la narratologie en utilisant la bande dessinée en classe ?.....	23
1.2.4 Formation des enseignants et choix des supports.....	26
2 Application d'une séquence sur la bande dessinée en classe	28
2.1 Déroulement de la séquence.....	28
2.1.1 Contexte	28
2.1.2 Présentation de la séquence.....	29
2.1.3 Liens entre les programmes officiels de l'Education Nationale et la Séquence ...	38
2.2 Analyse de la séquence	39
2.2.1 Analyse des supports choisis et des productions d'élèves de l'activité « lecture puzzle » (séance n°2).....	39

2.2.2	Analyse des supports choisis et des productions d'élèves de l'activité « écriture dans les bulles » (séance n°3).....	41
2.2.3	Analyse des comics strips réalisés par les élèves (séance n°5, n°6 et n°7).....	44
	Conclusion.....	46
	Bibliographie.....	48
	Sitographie	49
	Annexes.....	51
	Table des illustrations.....	76

Sigles et abréviations

BD : Bande Dessinée

MAT : Maître d'Accueil Temporaire

Résumé

Ce mémoire propose une réflexion autour de la bande dessinée en tant que support didactique permettant l'amélioration des compétences en narratologie chez des élèves de cycle 2. Les notions essentielles de la narratologie telles que le schéma actanciel ou encore le schéma quinaire sont abordées et mises en lien avec la bande dessinée. La question de l'utilisation de la bande dessinée en classe est aussi présente, car ce support est complexe. La seconde partie de ce mémoire traite de l'analyse d'une séquence autour de la bande dessinée, réalisée en classe de cycle 2.

Mots-clés

Bande dessinée ; narratologie ; modes sémiotiques ; schéma narratif ; schéma actanciel.

Introduction

A cheval entre l'art et la littérature, la bande dessinée souffre encore aujourd'hui de l'hybridité de son statut. Si on la compare aux autres genres littéraires, on peut s'apercevoir que les travaux de recherche la concernant sont bien moins nombreux et que le sujet peut poser des problématiques liées à la relation textes-images qui n'ont pas lieu d'être posé avec d'autres types de littérature.

Cependant, les regards posés sur ce genre littéraire évoluent au fil du temps : les travaux de recherche sur ce sujet augmentent. De plus, la bande dessinée est étudiée en tant qu'œuvre littéraire dans les écoles, collèges, lycées et universités. D'après la liste de référence des œuvres littéraires à l'école datant de 2018¹, en cycle 3, 27 des 301 œuvres proposées sont des bandes dessinées, représentant donc environ 9% des œuvres et en cycle 2, 29 des 307 œuvres proposées sont des bandes dessinées, soit environ 9,4%.

En 2002, la liste de référence des œuvres littéraires à l'école contenait 13 bandes dessinées pour un total de 227 œuvres destinées aux élèves de cycle 3, soit environ 5,7% des œuvres suggérées, et en 2007 elle contenait 21 bandes dessinées sur un total de 250 œuvres littéraires, représentant 8,4% des œuvres, destinées aux élèves de cycle 2. Il y a donc une meilleure inclusion de la bande dessinée au sein des programmes scolaires.

La bande dessinée étant un support multimodal (plusieurs modes sémiotiques y sont présent : le texte et l'image)², elle pourrait permettre aux élèves d'assimiler plus aisément l'histoire d'un récit et son cheminement. Lorsque qu'un récit ne présente que du texte, il ne laisse qu'une seule option à l'élève : lire les phrases et les décortiquer pour en retirer du sens. La bande dessinée, quant à elle, offre beaucoup de possibilités pour repérer des informations : les images, les bulles, les onomatopées, les cartouches, le découpage des cases, les idéogrammes etc.

L'objectif de ce mémoire est de comprendre en quoi la bande dessinée pourrait être un support efficace pour aborder la narratologie et ses codes avec un niveau de cycle 2, mais aussi de découvrir les éventuels problèmes que ce support pourrait poser. Cependant, il est nécessaire de

¹ Listes disponibles sur EDUSCOL :

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/25/3/VD9_Repro_LISTE_DE_REFERANCE_DES_OUV_RAGES_CYCLE_2_03_05_2019_1121253.pdf

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/3/LISTE_DE_REFERANCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf

² BLANCHARD M., RAUX H., « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié ». *Tréma* [En ligne], Vol. 51, 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 04 juin 2020. URL : <https://journals.openedition.org/trema/4818>

prendre en compte que le fait d'aborder le genre de la bande dessinée en cycle 2 n'est pas chose aisée de par la complexité de ce support.

1 Apports théoriques, définitions

1.1 La narratologie en bande dessinée

Cette première sous-partie présentera les principes fondamentaux de la narratologie, encore utilisés aujourd'hui (explicitement ou implicitement) et même enseignés pour certains dans les écoles élémentaires. Ces principes seront associés en parallèle à différentes œuvres de BD, pour pouvoir appuyer le fait que la bande dessinée, en général, suit les codes de la narratologie.

1.1.1 Le schéma actanciel (d'après Algirdas Julien GREIMAS)

Le schéma actanciel est un modèle développé par le sémioticien Algirdas Julien Greimas en 1966 dans l'ouvrage *Sémantique structurale*³. Selon lui, le schéma actanciel est un ensemble de rôles et de liens permettant d'aider le récit à avancer.

Le sujet, aidé par un ou des adjuvants, effectue une quête pour accomplir un objectif qui a été donné par un émetteur. Le ou les récepteurs sont ceux pour qui l'objectif accompli a été bénéfique. Le récepteur peut donc être à la fois émetteur ou alors sujet. Tout au long de sa quête, le sujet sera confronté à un ou des opposants.

Ce schéma peut se transposer dans la plupart des récits narratifs et des bandes dessinées. Il est d'autant plus marqué si le thème du récit est celui de l'héroïsme. On peut par exemple retrouver ce modèle dans la bande dessinée *Octave et le Cachalot* (2002) de David Chauvel (voir la figure ci-dessous).

³ GREIMAS A.-J., *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Presses Universitaires de France, « Formes sémiotiques », 2002.

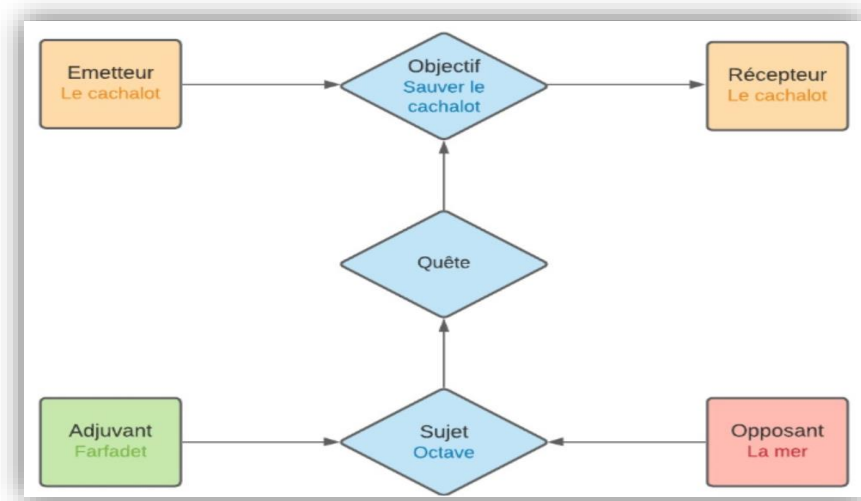


Figure 1 : Schéma actanciel dans *Octave et le Cachalot*

Octave est un jeune garçon vivant avec sa mère. Il a très peur de la mer depuis que son père est mort englouti par celle-ci. Un soir, il entendit une voix dans ses rêves qui le poussait à se diriger sur la plage et il vit un cachalot. C'est ce cachalot qui l'avait appelé, car il avait besoin d'aide pour retourner à l'eau. Le cachalot lui dit d'aller voir un farfadet qui allait l'aider dans sa mission. La magie du farfadet créa une grande vague qui fit qu'Octave se noya. Cependant, elle permit au cachalot de retourner dans l'eau et celui-ci sauva le petit garçon.

La mission d'Octave était de sauver le cachalot, ce qui fait de lui le sujet. Pour réaliser cette mission, il avait besoin de l'aide du Farfadet, celui-ci est donc un adjuvant. La mission a été donnée par le cachalot pour permettre de le sauver, il est donc à la fois l'émetteur et le récepteur de celle-ci.

1.1.2 Le schéma quinaire (d'après Paul LARIVAILLE)

Le schéma quinaire est un modèle de schéma narratif, développé par Paul Larivaille⁴ en 1974, décrivant la construction et l'évolution d'un récit. Paul Larivaille s'est inspiré des travaux de Vladimir Propp⁵ et les a simplifiés pour en arriver à la réalisation d'un schéma narratif en cinq étapes, enseigné aujourd'hui en école élémentaire sous cette forme :

- **Situation initiale** : il s'agit du point de départ de l'histoire. On y découvre en général des éléments tels que la description physique et psychologique du protagoniste principal, son mode de vie avant qu'un élément ne vienne le perturber, la mise en place du ou des lieux de l'histoire et le cadre temporel.

⁴ LARIVAILLE P., [1974] : « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, 368-388

⁵ PROPP V., *Morphologie du conte*, Seuil, Paris, 1965

- **Élément déclencheur** : c'est à partir de ce moment que l'histoire commence réellement. Un élément vient perturber le cadre de vie du personnage principal, posant généralement un problème que le personnage cherchera à résoudre.
- **Déroulement** : cette partie du récit présente les différentes péripéties du personnage principal. On y inclut également les rencontres avec d'autres personnages qualifiés de secondaires. Le personnage traverse une ou plusieurs épreuves pour résoudre son ou ses problèmes.
- **Dénouement** : dans cette étape on apprend si le personnage principal a résolu ou non son ou ses problèmes.
- **Situation finale** : retour à l'équilibre la plupart du temps. Le personnage se retrouve soit comme dans la situation initiale, soit dans une nouvelle situation. C'est la conclusion de l'histoire. Elle peut être moralisatrice (fables et contes) ou à visée humoristique si elle propose une chute.

Ce modèle de schéma narratif peut être transposé dans une grande majorité de bande dessinées, cependant, il se retrouve sous différentes formes, selon le format de la bande dessinée.

Forme du « strip »

Le strip ne contenant généralement qu'entre 3 et 5 cases, certaines cases peuvent contenir plusieurs étapes du schéma narratif (par exemple la case n°1 d'un strip fera état à la fois de la situation initiale et de l'élément déclencheur).

Voici un exemple de strip, extrait de *La famille de Mafalda*⁶, datant de 1983 :



Figure 2 : QUINO, *La famille de Mafalda*, tome 7, 1983, page 3.

Dans la case n°1 de ce strip, on découvre les deux personnages, donc il s'agit de la situation initiale. Susanita propose à Felipe de tirer une carte pour lui prédire son avenir. C'est cette demande qui est l'élément déclencheur de l'histoire. La case n°1 contient donc les deux premières

⁶ QUINO, *La famille de Mafalda*, Tome 7, 1983, Glénat, p. 3.

étapes du schéma narratif. Les cases n°2, n°3 et n°4 décrivent le déroulement du tour de voyance, qui se trouve être une suite d'actions à exécuter. Ces trois cases reflètent la troisième étape du schéma narratif. La dernière case du strip est ici la chute de l'histoire. En effet, le lecteur y apprend que ce tour de voyance est grotesque et que Susanita voulait juste se moquer de Felipe. Cette case montre à la fois le dénouement de l'histoire car on y apprend le résultat du tour de voyance, mais il s'agit aussi de la situation finale car elle marque un effet de surprise, une chute.

Bande dessinée en plusieurs planches autonomes

Certaines bandes dessinées, le plus souvent celles qui sont de nature comique, contiennent plusieurs histoires indépendantes (avec les mêmes personnages cependant), se retrouvant sous la forme d'une ou de plusieurs planches. Dans ce cas de figure, le schéma narratif peut être très variable, il dépendra du nombre de cases par planche et du nombre de planches.

Prenons en exemple la planche ci-dessous, qui est une des histoires indépendantes extraite de l'Intégrale 1 de *l'Ours Barnabé*⁷. Cette planche n'est composée que de cinq cases. Il serait donc pertinent de penser que le schéma narratif de cette histoire se retrouverait sous la même forme que celui du strip ci-dessus.

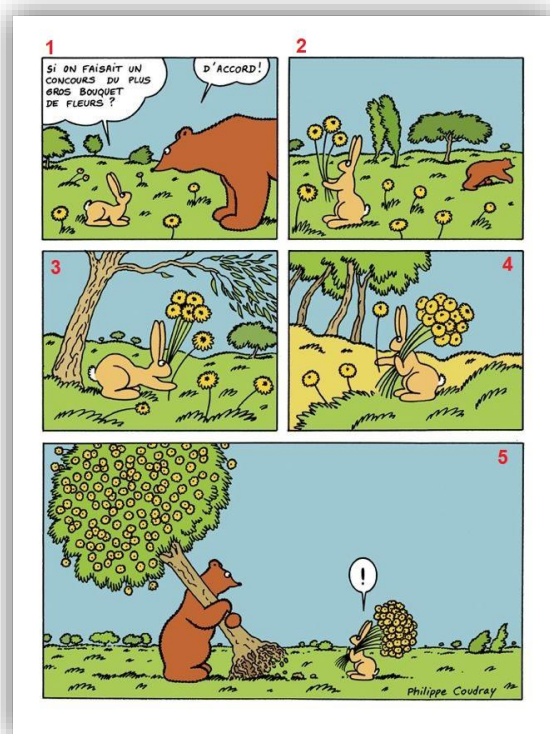


Figure 3 : Planche extraite de *l'Ours Barnabé* Intégrale 1 (2010) de Philippe Coudray

⁷ COUDRAY P., *L'ours Barnabé*, Intégrale 1, 2010, La boîte à bulles, 199 pages.

La case n°1 permet de découvrir les deux personnages principaux et la bulle montre qu'un troisième personnage va intervenir, le lecteur se retrouve devant la situation initiale. On peut constater dans la deuxième case que le père des enfants intervient et qu'un vase est cassé. Ce vase cassé est l'élément perturbateur de l'histoire. Dans cette case et dans la case n°3, les deux enfants s'accusent mutuellement et vont déclencher l'agacement du père (case n°4) qui va chercher à savoir par le biais d'un raisonnement qui est l'accusé (case n°5, n°6, n°7, n°8). C'est au sein de ces quatre cases que le cheminement du raisonnement du père se passe, il s'agit du cœur de l'histoire et donc de l'étape trois du schéma narratif : le déroulement. Le père, n'ayant pas trouvé l'accusé propose une solution au problème (case n°9) : un « pile ou face » pour déterminer qui sera l'accusé. On retrouve donc en case n°9 et en case n°10 l'étape du dénouement car ce « pile ou face » déterminera l'issue de l'histoire. On découvre dans la dernière case que le garçon a perdu au jeu et donc, il se retrouve puni. Le lecteur fait face à la situation finale de l'histoire car le problème est résolu et que le garçon répare les dégâts qu'il n'a peut-être pas causés.

Dans le cas de cette planche, chaque étape du schéma narratif a sa ou ses propres cases, il n'y a pas plusieurs étapes confondues en une seule case, comme dans la planche précédente.

La bande dessinée en plusieurs planches dépendantes les unes des autres

Certaines bandes dessinées sont organisées en plusieurs planches dépendantes les unes des autres. Si l'on prend une collection de plusieurs tomes, trois options sont possibles :

- Chaque tome est indépendant des autres et raconte une seule histoire / aventure, cependant les personnages principaux restent les mêmes. Dans ce type de configuration, nous pouvons retrouver la collection *Astérix*⁹. En effet, dans chaque tome Astérix va vivre une aventure avec (ou sans) Obélix où il va être confronté à des pays, des personnages historiques et à des cultures diverses et variées.
- Chaque tome est indépendant des autres et raconte une seule histoire / aventure, les personnages principaux restent les mêmes, cependant les tomes sont reliés par un fil conducteur. Nous prendrons en exemple la collection *Les Enquêtes d'Enola Holmes*¹⁰ pour illustrer ce cas. Dans le premier tome, Enola Holmes, sœur de Sherlock Holmes, enquête sur la disparition de sa mère tout en se cachant de ses frères. Dans les autres tomes, elle sera confrontée à d'autres enquêtes pour au final retomber, dans le dernier tome sur Sherlock qui a en sa possession un colis de sa mère que seule elle peut décoder.

⁹ GOSCINNY R., UDERZO A., *Astérix*, 38 tomes [En cours], Dargaud

¹⁰ BLASCO S., *Les enquêtes d'Enola Holmes*, 6 tomes, 2015-2019, Jungle, Miss Jungle

- Tous les tomes se suivent et chaque tome décrit une partie de l'histoire. Le premier tome raconte le début d'une histoire, et le dernier tome en présente généralement la fin. Cependant, l'histoire peut être ponctuée d'aventures / quêtes secondaire. Ce format est très présent au sein des mangas notamment.

1.1.3 Les différents rythmes de la narration

Gérard Genette expose dans *Figures III*, édité en 1972, le fait que le narrateur peut contrôler le rythme de la narration. En effet, il peut modifier le rythme en l'accélérant ou en le ralentissant. Il distingue quatre effets de vitesse différents. Ces modulations de rythme se retrouvent également dans la bande dessinée, elles en sont d'autant plus marquées par le découpage de celle-ci en cases.

L'ellipse

Le premier effet de vitesse constaté dans la BD est l'ellipse. L'encyclopédie *Universalis* la définit comme étant un « raccourci de style dans un récit, une narration »¹¹. Ce procédé permet d'omettre une partie d'un récit, nécessaire ou non à la compréhension de celui-ci, pour en accélérer le rythme. Il est systématique dans une bande dessinée, car ce genre littéraire est illustré par des dessins successifs insérés dans des cases. Entre chaque case, il y a forcément un moment qui s'écoule, il peut être court ou très étendu. Prenons en exemple la planche n°380 des *P'tits Diables* présentée plus tôt (*Figure 4*). Entre les cases n°5, n°6, n°7, n°8, n°9 et n°10, on peut supposer qu'il ne se passe qu'une à deux secondes, tandis qu'entre la case n°10 et n°11, il se passe au moins plusieurs minutes, le temps que le père et Nina s'en aille et que Tom aille chercher de quoi nettoyer le sol. Ces moments ne sont pas montrés, il s'agit donc bien d'ellipses narratives.

Le sommaire

Le deuxième procédé identifié par Gérard Genette est le sommaire. Ce procédé permet de résumer une partie de l'histoire en quelques mots ou phrases ; il peut être plus moins long et sert à accélérer le rythme du récit. On peut observer ce procédé dans des bandes dessinées, notamment au début de celle-ci. Il est souvent appuyé par la présence de cartouches. Prenons en exemple la première planche de la BD *Astérix le Gaulois*¹², publiée en 1961, et présentée ci-dessous.

¹¹ ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, « ellipse », 2021. [En ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com.docelec.u-bordeaux.fr/>. Consulté le 13 avril 2021.

¹² GOSCINNY R., UDERZO A., *Astérix le Gaulois*, 1961, Dargaud, La Collection Pilote, p.5



Figure 5 : Planche extraite d'*Astérix le Gaulois*, de Goscinny et Uderzo, publiée en 1961, p.5

Dans cette planche, on peut constater que les quatre premières cases résument à elles seules la fin de la guerre des Gaules. Dans ce cas, le temps du récit est largement inférieur au temps de l'histoire.

La scène

La scène est le procédé contraire au sommaire, le temps du récit équivaut à celui de l'histoire. En littérature, il est souvent appuyé par la présence de dialogues, ce qui signifie que dans la bande dessinée, ce procédé serait appuyé par la présence de bulles successives et de cases très rapprochées temporellement. La planche de *Tom-Tom et Nana*, datant de 1978, présentée ci-dessous, illustre complètement ce procédé.



Figure 6 : Planche extraite de *Tom-Tom et Nana*, réalisée par DESPRES Bernadette et COHEN Jacqueline, datant de 1978

On peut remarquer que la phrase de Tom-Tom est scindée en trois parties dans les cases n°4, n°5, n°6. Cela permet au lecteur de vivre le moment présent avec le personnage. De plus, chacune des cases est très proche temporellement de la suivante. Cette planche utilise donc le procédé de la scène.

La pause

Le dernier procédé identifié par Gérard Genette permettant de moduler la vitesse d'un récit par rapport à l'histoire est celui de la pause. Ce procédé se définit par le fait d'arrêter la progression de l'histoire. Le narrateur fait une pause, et en profite pour réaliser des descriptions ou des parenthèses. Ci-dessous se trouve une planche extraite du tome 8 de la BD *Les contes de Korrigan*¹³, publiée en 2006. Le narrateur fait une pause dans le récit de l'histoire pour en poser le contexte. Il en précise le lieu (case n°1), décrit le personnage principal (case n°3 et n°4) et

¹³ ISTIN J.-L., LE BRETON E., LE BRETON R., BABONNEAU C., BILEAU S., DUB, GOMES F., *Les contes du Korrigan*, Tome 8, « Les Noces féériques », 2006, Soleil Production, p.7

peuvent passer d'un fond blanc à un fond noir. Prenons en exemple la planche d'*Astérix le Gaulois* vu précédemment (Figure 5). Les premières cases reprennent un évènement du passé (la Guerre des Gaules), le narrateur y décrit les évènements dans les cartouches, jusqu'à la case n°7 où le lecteur atterrit dans le présent (la locution « c'est ici » appuie le fait que l'histoire va démarrer à ce moment précis). Les planches ci-dessous, issues du tome 1 du manga *Gunnm*¹⁵, sont noires alors que les précédentes et les suivantes sont blanches. Ce changement de couleur indique bien que le personnage se remémore son enfance et donc son passé.

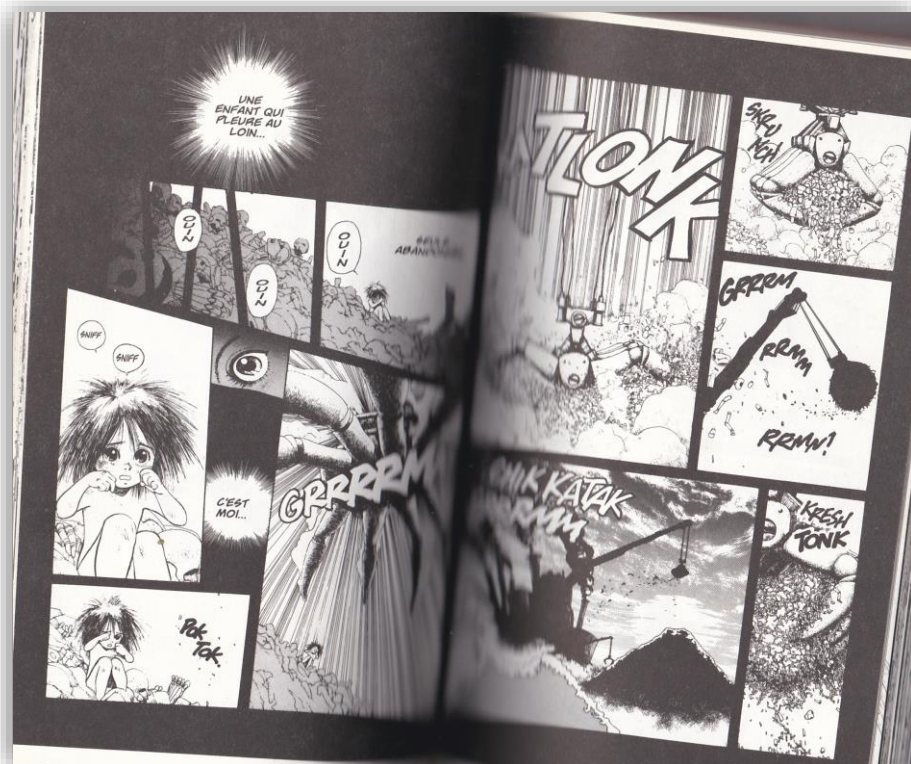


Figure 8 - Planches extraite du tome 1 du manga *Gunnm*, de Yukito Kishiro

La prolepse

Gérard Genette oppose la prolepse et l'analepse. En effet, l'analepse étant le fait de revenir sur des évènements passés, la prolepse, elle, anticipe le futur. Les faits sont annoncés avant qu'ils aient lieu. Dans le genre de la BD, comme dans les autres genres littéraires, les temps utilisés pour ce procédé sont le présent de l'indicatif à valeur de futur proche, le futur simple de l'indicatif et le conditionnel présent.

¹⁵ KISHIRO Y., *Gunnm*, Tome 1, 1995, Glénat, 240 pages.

Dans le strip ci-dessous, extrait de *Mafalda revient*¹⁶, de Quino, la mère de Mafalda utilise le présent à valeur de futur proche pour prévenir qu'elle va faire des courses (case n°1).



Figure 9 - Strip extrait de *Mafalda revient*, de Quino, datant de 1981, publiée aux éditions Glénat

La narration simultanée

La narration simultanée est le fait de raconter l'histoire au moment où elle se situe. Le récit passe au présent de l'indicatif à valeur d'énonciation. On peut observer ci-dessous une planche extraite du tome 2 des *Schtroumpfs*, « le Schtroumpfissime et Schtroumpfonie en ut¹⁷ », de Peyo, avec un récit en narration simultanée. Les phrases situées dans les cartouches sont au présent de l'indicatif à valeur d'énonciation et elles décrivent exactement ce qui est représenté dans les cases.

¹⁶ QUINO, *Mafalda Revient*, Tome n°3, 1981, Glénat, 46 pages.

¹⁷ PEYO, *Les Schtroumpfs*, Tome 2, « Le Schtroumpfissime et Schtroumpfonie en ut », 1965, DEPUIS, 60 pages, p.1



Figure 10 : Planche extraite du tome 2 des *Schtroumpfs*, « Le Schtroumpfissime et Schtroumpfonie en ut », de Peyo

La narration intercalée

La narration intercalée est le mode de narration le plus complexe. Le rapport entre la succession des procès dans l’histoire et leur agencement dans le récit est variable. Un événement passé ou un « flashback » peut intervenir au milieu d’une histoire. Les temps employés sont changeants, le récit peut passer du présent au passé. La planche extraite d’*Astérix le Gaulois* (Figure 5) illustre ce procédé de narration, car le narrateur passe d’un récit au passé à un récit au présent. De plus, le début de l’histoire est précédé d’événements bien antérieurs. La planche extraite de *Gunnm* rencontrée précédemment (Figure 8) en est aussi un parfait exemple. Même si le récit reste au présent, le « flashback » du passé du personnage principal surgit au milieu de l’histoire.

1.2 La BD en tant que support didactique en français

La narratologie et le lexique qui lui est associé ne sont pas enseignés tels que vu précédemment à l’école élémentaire. Cependant, certaines notions de narratologie sont enseignées implicitement au travers de la lecture, de la compréhension de texte, et des travaux de productions écrites. Etant

donné que la bande dessinée, en général, suit les codes de la narratologie, il serait intéressant de se demander si son utilisation en tant que support didactique pour améliorer les compétences des élèves dans les domaines cités précédemment est judicieuse.

1.2.1 Un support riche en informations et complexe

Comme mentionné dans l'introduction, la bande dessinée est un support « multimodal² », cela signifie qu'il contient une grande variété de procédés stylistiques. On peut repérer des informations dans des cartouches, des bulles, des dessins, des idéogrammes, des onomatopées mais aussi grâce au découpage de la planche. L'image a autant d'importance que le texte, et ses deux modes sémiotiques s'entremêlent, se complètent et se confondent. Will Eisner¹⁸ appuie cette idée en expliquant que les « lettres [sont] utilisées comme images ». Il décrit l'image comme étant un « agent de communication » et explique qu'il « est possible de raconter une histoire à l'aide des seules images (sans l'aide de mots) ».

Cadre spatial de la bande dessinée

Si l'on se penche plus en profondeur sur le format d'une bande dessinée, on peut se rendre compte que son cadre spatial est complexe. Pascal Robert insiste dans son article « De la subversion "sémiotique" comme d'existence matériel de la bande dessinée¹⁹ » sur le fait que « la page de bande dessinée produit un nombre de types d'espaces et un nombre global d'espaces beaucoup plus importants que ceux d'un livre classique ». En effet, la planche peut être subdivisée en plusieurs sous-unités : la bande (ou strip), la case, les marges, les espaces inter-iconiques, les cartouches et les bulles.

Thierry Groensteen, dans son ouvrage *Système de la bande dessinée*²⁰, prends la vignette comme unité de référence et retient six fonctions du cadre la délimitant. Ces fonctions auront un rôle qui va influencer le sens de la vignette :

- La fonction de clôture : le cadre sert à restreindre l'espace de la vignette et à lui donner une forme.
- La fonction séparatrice : Thierry Groensteen compare cette fonction à la fonction qu'a la ponctuation dans une phrase ou un texte. Elle permet de faciliter la lecture d'une planche, comme la ponctuation va permettre de mieux lire un texte.

¹⁸ EISNER W., La bande dessinée, art séquentiel, 1997, Vertige Graphique, p. 15, 16 et 18.

¹⁹ ROBERT P., « De la subversion « sémiotique » comme d'existence matériel de la bande dessinée », *Communication & langages*, N°167, 2011, PUF, [En ligne], Consultée le 15 avril 2020. URL : <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2011-1-page-53.htm>

²⁰ GROENSTEEN T., *Système de la bande dessinée*, 1999, PUF, Formes Sémiotiques p.49 à 68.

- La fonction rythmique : l'auteur compare cette fonction à celle de la pulsation dans une musique. L'enchaînement des cadres crée une « rythmique » sur la planche.
- La fonction structurale : le cadre a pour fonction de structurer l'espace et détermine la composition de la planche.
- La fonction expressive : le cadre permet de préparer le lecteur à ce qu'il va lire. Il représente la façade de la vignette et donne des indices sur son contenu.
- La fonction lecturale : le cadre est une invitation à la lecture, il attire l'œil du lecteur.

Ces différentes fonctions du cadre accentuent encore plus la complexité du support, rien que le contour de la vignette peut être très riche en indices et en informations. Si l'on ajoute ces fonctions du cadre aux autres sous-unités d'une planche d'une BD, il devient très compliqué pour un élève de tout décoder.

Une surcharge d'informations ?

Selon Will Eisner, « Le lecteur est ainsi amené à exercer ses talents tant verbaux que visuels. Les moyens artistiques (ex. perspective, symétrie, techniques d'encrage) et les moyens littéraires (ex. : grammaire, intrigue, syntaxe) se superposent l'un à l'autre » (p.10).

On pourrait supposer que cette richesse d'informations permettrait aux élèves n'étant pas à l'aise en lecture, de pouvoir travailler sur de la compréhension de texte par exemple, car ils pourraient comprendre le sens d'une histoire avec l'aide des images et autres symboles visuels. Cependant ce n'est pas ce que les différentes études ont pu démontrer. En effet, une étude réalisée en 2012 par Bautier, Crinon, Delarue-Breton et Martin²¹, à partir d'une séance de lecture au CP, fait état que les élèves sollicitent constamment leur enseignante car ils n'arrivent pas à lire le support (une planche composée de sept vignettes), dotée d'une très grande variété de codes sémiotiques liées à la BD.

De plus, Blanchard et Raux, énoncent dans leur article « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié »²² que certains pédagogues déconseillent même l'utilisation de la BD en classe préparatoire et élémentaire car elle pourrait nuire à l'apprentissage des élèves en accentuant les « malentendus socio-cognitifs ». Les élèves vont se concentrer sur le format de la BD, de manière

²¹ BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C., MARTIN B., « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères* [En ligne], Vol. 45, 2012, p. 63-79, mis en ligne le 15 juin 2014, consulté le 01 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/136>

²² BLANCHARD M., RAUX H., « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié ». *Trema* [En ligne], Vol. 51, 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 04 juin 2020. URL : <https://journals.openedition.org/trema/4818>

superficielle, et ne pas s'intéresser au contenu et aux informations qu'ils peuvent trouver dans ce support.

1.2.2 Lecture implicite et compréhension du récit

Savoir lire est un des enjeux fondamentaux de l'école. L'apprentissage de la lecture commence par « l'acquisition et le développement de la conscience phonologique²³ » en cycle 1. L'élève est amené à découvrir puis à identifier les différentes unités sonores qui régissent la langue française. Durant ce cycle, il devra apprendre à les manipuler au travers de plusieurs activités (jeux phoniques). De plus, pour entrer dans le domaine de la lecture, il est nécessaire d'assimiler en parallèle le code alphabétique et de comprendre comment fonctionne l'écrit. L'école maternelle permet d'initier les élèves à tous ces enjeux.

C'est en cycle 2 que commence réellement l'apprentissage de la lecture, car les compétences à acquérir dans ce domaine sont mentionnée dans le programme de ce cycle. Il est mentionné que les élèves doivent :

- « Identifier des mots de manière de plus en plus aisée ; »
- « Comprendre un texte et contrôler sa compréhension ; »
- « Pratiquer différentes formes de lecture ; »
- « Lire à voix haute. »²⁴

On s'intéressera ici aux compétences « comprendre un texte et contrôler sa compréhension » et « pratiquer différentes formes de lecture ». Le fait de choisir une bande dessinée en tant que support et/ou en tant qu'œuvre intégrale entre complètement dans le champ de la deuxième compétence, car il s'agit d'un genre littéraire à part entière et qu'elle permet aux élèves de découvrir une autre manière de lire (lire du texte mais aussi lire des images).

Selon Sylvie Cèbe, Roland Goigoux et Serge Thomazet²⁵, pour pouvoir comprendre un texte, l'élève doit réaliser deux grandes procédures cognitives : des « traitements locaux », procédures qui lui permet de construire du sens sur les mots et les groupes de mots qu'il décode, mais aussi des « traitements globaux » qui lui permet de construire du sens sur un texte dans son ensemble. Il n'est pas aisé pour un élève de comprendre un texte car il doit mettre en place plusieurs

²³ EDUSCOL, « Programme de cycle 1 », 2020, [En ligne], consulté le 14 avril 2021, URL : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

²⁴ EDUSCOL, « Programme de cycle 2 », 2020, [En ligne], consulté le 14 avril 2021, URL : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

²⁵ CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S., Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, 2004, HAL [En ligne], consulté le 14 avril, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>

procédures cognitives et ces procédures, selon les auteurs cités précédemment, requièrent la maîtrise d'un certains nombres de compétences :

- Des compétences de décodage : savoir déchiffrer les mots
- Des compétences linguistiques : avoir des connaissances autour de la langue (syntaxe, orthographe, ponctuation etc.)
- Des compétences référentielles : avoir un certain savoir encyclopédique (connaissances culturelles, scientifiques etc.)
- Des compétences textuelles : avoir des connaissances sur l'organisation d'un texte (connecteurs logiques, concordance des temps, etc.)
- Des compétences de régulation : savoir contrôler sa compréhension (processus métacognitif)

Lorsque l'élève est confronté à un texte, à un livre, il doit réussir à utiliser ces différentes compétences pour progresser dans sa lecture et en comprendre le sens. Cependant, si l'on applique ces compétences au domaine de la bande dessinée, on peut supposer que certaines d'entre elles devront traiter un champ de procédés plus larges. En effet, les compétences de décodage ne concerneront plus seulement le texte, mais aussi l'image car la compréhension d'une bande dessinée passe par la lecture d'images. De plus, les compétences textuelles sont aussi complexifiées car deux éléments diffèrent entre une BD et les autres genres littéraires : le premier est que la répartition du texte dans une BD est très variable, il peut se situer dans des cartouches, dans des bulles, et dans l'image directement (onomatopées, texte dessiné) ce qui rend la lecture difficile ; et le deuxième réside dans l'agencement du texte : un livre traditionnel possède un découpage en paragraphe, dans une BD, le texte est réparti dans des cases.

Les difficultés liées à la compréhension d'un récit

Toujours selon Goigoux *et al.* les élèves peuvent rencontrer plusieurs difficultés liées à la compréhension d'un récit. Celle-ci sont d'ordres :

- Syntaxiques et lexicales
- De la faculté à saisir le sens d'un texte et à en exploiter son contenu
- De la faculté à structurer et lier les informations pour créer « des inférences de liaison »
- De la faculté à lier les informations du texte, ses connaissances culturelles et son expérience pour créer « des inférences interprétatives »
- De la faculté à comprendre l'agencement du récit

On peut supposer que la plupart d'entre elles seront encore plus marquée lorsque l'élève sera confronté à une bande dessinée. Effectivement, chercher des informations dans une planche est bien plus complexe. L'élève doit à la fois exploiter le texte dans les bulles, les cartouches, dans les dessins, mais il doit aussi exploiter ce qu'il voit dans l'image. Il doit lier ce qu'il voit dans les images et ce qui est écrit pour créer du sens. De plus, l'agencement de la planche étant particulière, l'élève peut oublier de relever certains éléments ou ne pas comprendre certaines idées (ex : l'ellipse entre chaque case peut compliquer la compréhension). La notion d'implicite dans le genre de la BD est très présente et l'élève ne doit pas passer à côté s'il veut en comprendre le sens.

1.2.3 Comment enseigner la narratologie en utilisant la bande dessinée en classe ?

L'article *Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD : Une initiation à l'écriture scénaristique en cours de français* rédigé par Nicolas Rouvière et publié par la revue La lettre de l'AIRDF en 2013 prône la production écrite en tant que vecteur de l'appropriation d'une œuvre, car la lecture et l'écriture sont intimement liées. La production d'une bande dessinée devient alors un outil d'apprentissage dans la discipline du français. Selon lui, elle permet avant tout de développer une compétence : l'arthrologie²⁶. Ses arguments se fondent à partir d'une base d'expériences réalisés essentiellement avec des classes de cycle 3.

La première partie de l'article expose une première méthode pour développer l'arthrologie chez les élèves : procéder au découpage d'un récit existant. Pour réaliser ce découpage, il propose le récit « Le renard et le bouc », fable de La Fontaine, car il s'agit d'un texte accessible à des élèves de cycle 3. Après lecture du texte en classe, l'enseignant pose des questions dans un premier temps pour s'assurer de la compréhension du texte par tous les élèves, puis il répartit les élèves en plusieurs groupes pour réaliser l'activité suivante : découper le texte du récit en plusieurs paquets et donner un titre à chaque paquet. Les productions de tous les groupes sont alors affichées et commentées par rapport au choix du titre et de la délimitation des découpages.

L'enseignant demande alors à chaque élève de choisir une des parties découpées d'un des récits affichés au tableau et de l'illustrer dans une vignette vierge. Lorsque que les élèves ont terminés, les vignettes sont commentées et chaque groupe récupère les vignettes de son récit pour construire une séquence narrative avec les images. Les frises sont affichées au tableau et commentées, avec pour objectif de les enchérir, notamment avec des bulles de texte. L'auteur suggère en

²⁶ « Capacité à enchaîner, articuler, mettre en relation des vignettes du point de vue du sens » - définition de Thierry Groensteen, dans *Système de la bande dessinée*, 1999, PUF, Formes sémiotiques.

prolongement de ce travail de réaliser une planche sous forme de gaufrier²⁷ pour chaque récit, avec les vignettes illustrées par les élèves.

Cette première méthode permet à l'élève de développer ses compétences en narratologie, car elle l'incite à délimiter correctement le découpage pour que les vignettes dessinées par leur soin aient du sens et une continuité logique.

La deuxième partie de l'article propose une seconde méthode : écrire un synopsis à partir d'un extrait de BD et le découper. Cette méthode rajoute une difficulté comparée à la méthode précédente, celle de l'écriture. Pour réaliser ce travail, Nicolas Rouvière propose de partir de la première et dernière case de la bande dessinée *Petit Vampire va à l'école*. La première case illustre un garçon qui n'est pas rassuré d'être dans le château des vampires et la dernière case le montre en train de quitter le bâtiment en souriant. Dans la dernière case les paroles du petit garçon sont effacées. « L'un des objectifs de la séquence était de mettre en valeur la double tonalité du récit, à la fois humoristique et inquiétante »²⁸.

Pour commencer ce travail, les élèves ont explicité leurs idées concernant les sentiments du petit garçon au tableau puis ils ont imaginé en écrivant sur leur cahier de brouillon une version de l'histoire pour passer de la première à la dernière case. L'enseignant a ensuite distribué une feuille A3 à chaque élève, sur laquelle figure 10 cases vides (5 cases sur la partie droite de la feuille et 5 cases pour la partie gauche). Ils ont dû ensuite segmenter leur scénario en 10 parties et recopier chacune de ces parties au-dessus d'une vignette.

Les élèves ont utilisé différentes approches pour découper et insérer leurs textes. Certains découpaient aléatoirement leur synopsis et rattachaient chaque partie découpée à une vignette dans un ordre chronologique, d'autres, de par l'imposition du nombre de cases, ont dû revoir leur synopsis, en l'étoffant, le modifiant et certains ont même organisé leur BD sur leur cahier de brouillon. Les planches ont ensuite été affichées au tableau puis commentées notamment par rapport à leur tonalité (comique ou inquiétante). D'après l'auteur, les récits ont été « d'une grande cohérence narrative ».

Cette deuxième méthode rejoint la première dans l'objectif de développer la notion de schéma narratif, mais elle intègre en plus un travail d'écriture et même un travail de réécriture pour

²⁷ Mise en page de bande dessinée la plus « classique », les vignettes de la planche sont identiques et lui donne un aspect de « gaufrier ».

²⁸ ROUVIERE N., « Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD : Une initiation à l'écriture scénaristique en cours de français », *La lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013, p.36.

certaines élèves. Cependant, il n'y a aucun travail lié aux arts plastiques et visuels car les planches sont préfabriquées par l'enseignant et les élèves ne dessinent pas.

La troisième partie de l'article propose une dernière méthode : faciliter la gestion de l'écriture du synopsis, de l'élaboration du scénario et du dessin à l'aide de l'écriture post-it. Ce travail s'effectue à partir d'un travail d'invention autour de la BD *Le Tour de Gaule d'Astérix*. L'auteur propose de disposer des feuilles A3 à la verticale, et de mettre à disposition des élèves des post-it. Sur chacun des post-it d'une même couleur, les élèves devront écrire une seule action, et faire progresser l'histoire au fur et à mesure que les post-it s'ajoutent. Chaque post-it équivaut à une vignette. Ce processus permet aux élèves d'écrire leur histoire plus facilement car les post-it sont déplaçables, modifiables et supprimables. De plus, il insiste sur le fait que l'écriture debout rend l'activité plus ludique car elle permet aux élèves de travailler à plusieurs sur une planche.

Lorsque le synopsis est validé par l'enseignant, les élèves devront superposer sur chaque post-it deux autres post-it de couleurs différentes : des post-it d'une deuxième couleur pour les dialogues et les onomatopées de chaque case et des post-it d'une troisième couleur pour le descriptif de cette case.

Cette méthode permet d'éviter la lourdeur de l'écrit, et rend la création de la planche dynamique, car les élèves peuvent modifier le scénario et le synopsis en même temps. Certains élèves habituellement en difficulté lors d'un travail d'écriture traditionnel peuvent « prévisualiser et mettre en scène avec ces petits papiers ce qu'ils veulent raconter »²⁹

Les trois situations d'apprentissages présentées par Nicolas Rouvière permettent un travail autour de la création de scénarii et donc autour de la narratologie, car elles incitent les élèves à créer des trames de récits avec des liens logiques et du sens. Mais si l'on pousse les activités plus loin, des notions d'arts visuels et des compétences en arts plastiques peuvent se rajouter, notamment autour de la création d'une planche de BD, et de l'illustration.

Lors de la mise en pratique de ma séquence, j'ai voulu tester la troisième méthode avec quelques modifications pour savoir si elle était applicable à une classe de CE1. Les détails sur cette activité se situent dans les parties « Analyse des supports choisis » et « Analyse des comics strips réalisés par les élèves ».

²⁹ ROUVIERE N., « Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD : Une initiation à l'écriture scénaristique en cours de français », *La lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013, p.38

1.2.4 Formation des enseignants et choix des supports

L'article « la bande dessinée, un objet didactique mal identifié »³⁰ rédigé par Marianne Blanchard et Hélène Raux, publié en 2019 dans la revue *Tréma* souligne le manque de maîtrise de ce support par les enseignants. La bande dessinée est quasi absente de leur formation, peu d'enseignants suivent une formation à l'utilisation de ce médium, et quand celle-ci a lieu, c'est seulement au travers de rencontres avec des universitaire formés à ce sujet ou alors au travers d'initiatives locales.

Hélène Raux a aussi rédigé un autre article, « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école »³¹, dans lequel elle met en lumière le contenu proposé par les enseignants sur des blogs, vis-à-vis de la bande dessinée. Elle remarque dans un premier temps que la bande dessinée suscite un intérêt très fort et que les enseignants ont un besoin de ressources sur ce genre littéraire, car ils se retrouvent dans un « embarras pédagogique ». De plus, en explorant de manière détaillée les blogs enseignants, elle remarque que sur sept-cent séquences dans le domaine de la littérature, seulement vingt-six d'entre elles traitent de la thématique de la bande dessinée, ce qui représentent environ 4% des séquences au total.

Concernant les séquences sur ce thème, elle relève deux types d'approches :

- L'approche par la lecture intégrale d'une œuvre (19 séquences sur 26)
- L'approche par la forme et le genre de la bande dessinée en général (15 sur 26).

Lors d'une approche par la lecture intégrale d'une BD, l'auteur explique que le questionnaire de compréhension est l'activité qui revient le plus souvent (18 séquences sur 19). Cependant ces questions sont du même ordre que celles posées lors d'activités similaires avec un autre genre littéraire, mais elles ne questionnent pas l'image et son interprétation. Une information pouvant être présente sur une image est ignorée au profit de celle présente dans le texte.

Lorsque l'approche par la forme et le genre de la BD est choisie, l'auteur constate qu'un certain nombre d'activités (*Figure 11*) reviennent dans plusieurs séquences :

³⁰ BLANCHARD M., RAUX H., « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié », *Tréma n°51*, [En ligne], consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4818>

³¹ RAUX H., « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », *Tréma n°51*, 2019 [En ligne], consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4826>

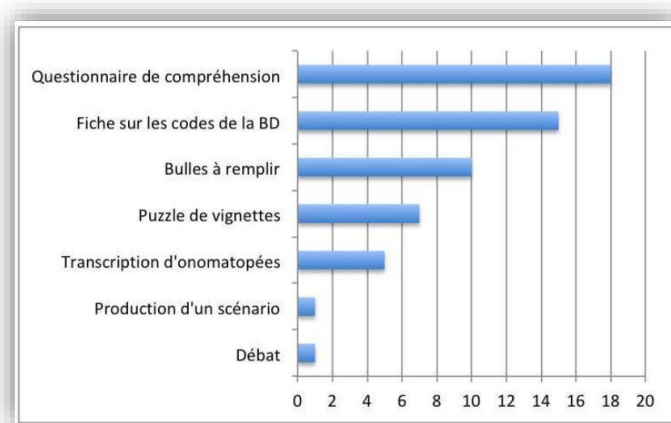


Figure 11 : « Occurrence de quelques activités dans les 26 séquences étudiées »³², selon Hélène Raux

- Activités sur le lexique de la BD, les définitions des mots suivants sont abordées : vignette, bande, planche, bulle, cartouche, onomatopée, et idéogramme. Cependant, le rôle et les effets produits par ces éléments ne sont pas abordés.
- Activités d'écriture à l'aide de planches contenant des bulles vides, destinées à être remplies. Hélène Raux explique que ce travail permet aux élèves d'interpréter les images, mais qu'il peut perdre de son intérêt si les productions écrites des élèves sont confrontées à l'œuvre originale.
- Activités autour d'une planche à reconstruire avec de vignettes découpées à mettre dans l'ordre. Selon l'auteur, cette activité est l'occasion pour les élèves d'observer attentivement des indices sur la chronologie des vignettes, mais elle s'interroge sur la place que peut prendre la discussion dans cette activité, en se demandant s'il y a seulement une seule réponse valable ou non pour la correction de cet exercice.

Concernant le choix des œuvres intégrales à étudier, Hélène Raux remarque que les choix des enseignants se portent majoritairement sur des œuvres qui ne se pas préconisées par les programmes. Les enseignants choisissent les bandes dessinées à étudier en classe en fonction de plusieurs éléments³² :

- Sa popularité (« panthéon franco-belge »)
- « [Son] intérêt culturel et [son] appartenance au patrimoine culturel »
- Son intérêt ludique pour permettre aux élèves de ne pas décrocher scolairement.
- Son intérêt pour les activités à réaliser en classe (la BD humoristique pour son format en planche indépendante, la BD sans texte pour les projets d'écriture)

³² RAUX H., « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », *Tréma n°51*, 2019, p. 12-15 [En ligne], consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4826>

- Des contraintes liées à l'école et au budget notamment
- Des différentes marches de manœuvre possibles : approche thématique (en rapport avec les disciplines enseignées) et intertextualité (la fable et le conte en BD par exemple)

L'autrice conclut en expliquant que les bandes dessinées sont sélectionnées en fonction de ce qu'elles peuvent apporter par rapport aux compétences à travailler, et par rapport aux thématiques abordées, mais non pas en fonction de l'œuvre même et de sa richesse.

2 Application d'une séquence sur la bande dessinée en classe

Les apports théoriques explicités précédemment mettent le genre de la bande dessinée en relation avec les notions fondamentales de narratologie et traitent de la didactique de la bande dessinée en cycle 2 et en cycle 3. Nous allons maintenant nous focaliser sur l'application d'une séquence autour de la bande dessinée en cycle 2 et sur les enjeux qu'elle contient en lien avec la narratologie. La première sous-partie présentera de manière générale les objectifs de la séquence, les séances réalisés ainsi que le lien entre les programmes de l'Education Nationale et la séquence. La seconde sous-partie traitera de l'analyse de la séquence, plus précisément des supports utilisés et des productions d'élèves. Les objectifs de cette seconde sous-partie seront de faire le lien entre les supports utilisés, les productions d'élèves et les compétences que les élèves ont pu développer dans le domaine de la narratologie, ainsi que de définir les limites du genre de la bande dessinée dans l'acquisition de ces compétences.

2.1 Déroulement de la séquence

2.1.1 Contexte

J'ai eu l'occasion de mettre en place une séquence autour de la bande dessinée dans une classe de CE1 dédoublées de l'école Achard située dans un Réseau d'Education Prioritaire Plus (REP+) à Bordeaux. La MAT³³ qui m'a accueillie et aiguillée durant la mise en place de ma séquence dans sa classe a déjà mis en place plusieurs fois des projets et des séquences autour de la BD ce qui fait qu'elle m'a grandement aidée à concevoir ma séquence. Sa classe est composée de 10 élèves dont le niveau est très hétérogène : trois élèves se situent au-dessus des attendus de CE1, quatre élèves se situent dans la moyenne et n'ont pas ou peu de difficultés et trois élèves sont en très grande difficulté, dont une qui est allophone. Les trois élèves en grande difficulté en ont notamment en lecture, en compréhension de l'écrit et en écriture. Néanmoins, ce sont des élèves très volontaires et investis dans les tâches qu'ils ont à effectuer.

³³ MAT : Maître d'Accueil Temporaire

Les élèves sont habitués à travailler selon plusieurs dispositifs : en groupe, en binôme, individuellement et en collectif. La classe est aménagée de sorte que ces différents dispositifs puissent changer tout au long d'une séance sans déplacer du mobilier et que l'enseignante puisse prendre en charge l'élève allophone tout en ayant un regard sur l'ensemble de la classe (Figure 12). Les tables sont regroupées par trois ou quatre pour que les élèves puissent échanger entre eux et pour faciliter les travaux de groupe. Il y a aussi un coin bibliothèque/lecture, une grande table et deux petites tables en plus pour les ateliers.

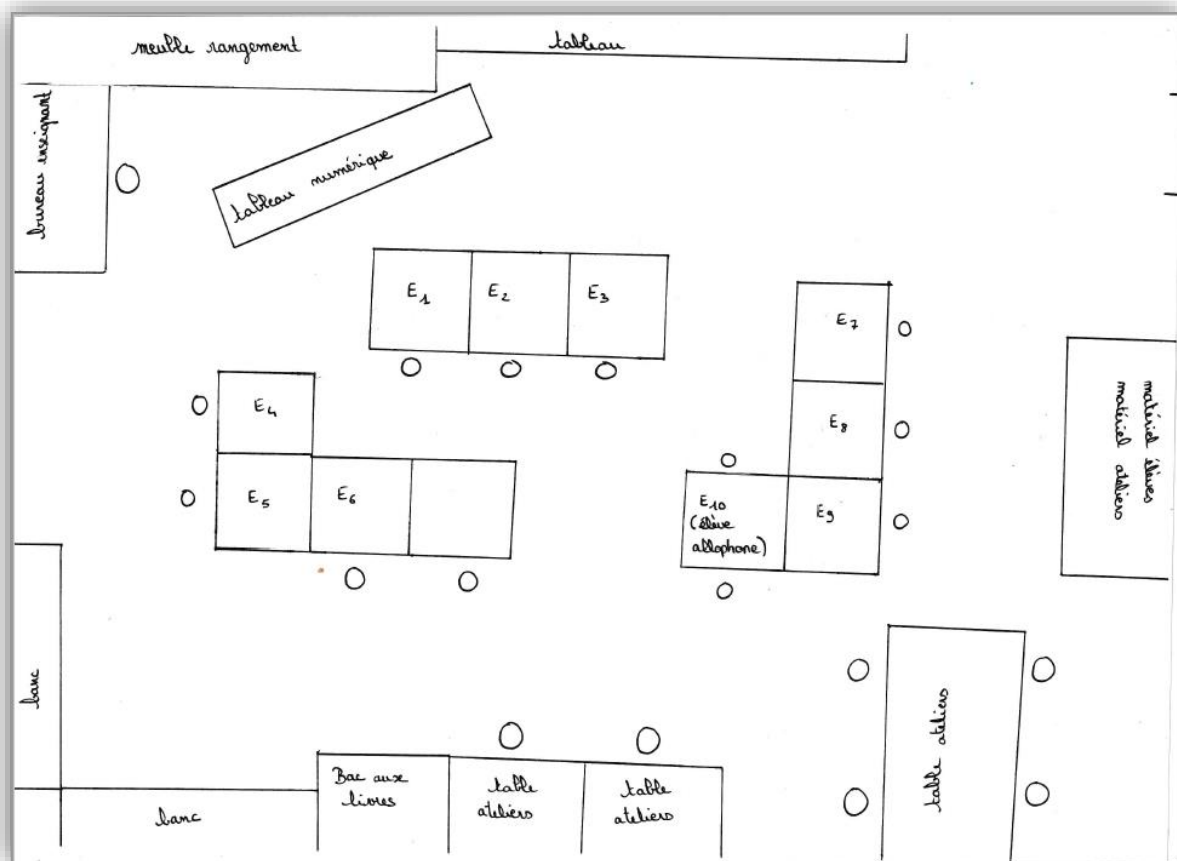


Figure 12 : Plan de classe

La séquence a eu lieu en période 2, elle a débuté le mardi 24 novembre 2020 et s'est terminée le vendredi 8 janvier 2021. Un volume horaire de 1h50 à 3h10, découpé en deux ou trois séances, était accordé à la séquence chaque semaine, soit un total de 8h pour tout le projet.

2.1.2 Présentation de la séquence

Ma séquence autour de la bande dessinée est découpée en sept séances plus une séance en réseau avec d'autres projets de classe. Les quatre premières séances sont centrées sur les codes et l'étude de la bande dessinée en général. Les trois dernières séances ainsi que la séance décrochée sont en lien avec un projet de réalisation d'un comic strip de trois cases par binôme d'élèves, autour du

personnage de Loup, qu'ils ont rencontré au travers du livre *Le loup qui voyageait dans le temps*³⁴, de Orianne Lallemand, lors d'une séquence portant sur la chronologie. Les quatre premières séances ont pour objectif d'aider les élèves à la réalisation du comic strip en leur donnant les outils nécessaires pour qu'ils puissent y arriver. En parallèle de la séquence, ma MAT a commandé une trentaine de bandes dessinées à une bibliothèque, pour que les élèves puissent se familiariser avec des œuvres intégrales, et pour qu'ils puissent développer une culture littéraire personnelle. Les élèves ont accès aux bandes dessinées lors du « quart d'heure de lecture », qui a lieu tous les jours, après la pause du midi, et lors des temps d'autonomie.

Les objectifs de la séquence

Cette séquence est construite autour des objectifs présentés ci-dessous :

- Reconnaître les caractéristiques d'une BD
- Commencer à identifier et connaître le lexique associé à la bande dessinée
- S'approprier le sens de lecture d'une bande dessinée
- Reconstruire une planche de BD
- Apprendre à écrire dans des bulles
- Connaître les différentes étapes de la réalisation d'une BD
- Produire un scénario, dessiner et écrire dans des vignettes pour réaliser un comic strip

Chaque séance mise en place permet d'accomplir deux ou trois de ces objectifs (certains objectifs nécessitent plusieurs séances avant d'être atteints). Ces objectifs sont liés et se complètent, permettant l'accomplissement des autres. En effet, savoir écrire dans des bulles, connaître les étapes de réalisation d'une BD et les codes de la BD sont des étapes nécessaires pour pouvoir réaliser un comic strip.

Séance n°1 - Qu'est-ce qu'une BD ?

Cette séance démarre par la réalisation d'une carte mentale autour de la bande dessinée. J'ai demandé aux élèves ce qu'évoque le mot « bande dessinée » pour eux. Les élèves devaient lever la main pour proposer leurs idées. Les premiers mots proposés par les élèves étaient du lexique lié à la bande dessinée : cases, bulles, onomatopées. Certains ont proposé des tentatives de définitions : « c'est un livre de cases qui raconte une histoire », « c'est un livre avec des dessins et pas beaucoup de textes », « il y a des onomatopées pour montrer les bruits que font les personnages », « les personnages parlent dans des bulles ». D'autres ont exprimé leur ressenti par

³⁴ LALLEMAND O., *Le loup qui voyageait dans le temps*, 2013, Auzou, Mes P'tits Albums.

rapport à ce genre : « j'aime bien la bande dessinée parce que les dessins sont rigolos », « j'aime bien la BD parce que c'est plus facile à lire car il y a des dessins ». L'élève allophone et un autre élève n'ont pas pris la parole durant cette phase. Je n'ai pas souhaité les interroger directement pour ne pas les mettre dans une situation d'inconfort. J'ai réalisé cette carte mentale au tableau avec eux pour savoir ce qu'ils savaient déjà de ce genre et adapter mes prochaines séances à leur niveau. J'ai ensuite réalisé un sondage à main levée pour savoir qui a déjà lu des bandes dessinées (un autre sondage plus approfondi et au cas par cas sera réalisé le lendemain) pour réaliser des groupes hétérogènes pour l'activité suivante ; six élèves sur dix en ont déjà côtoyé.

Pour la suite de la séance, j'ai proposé une activité autour d'un corpus avec plusieurs extraits de genres littéraires différents. L'objectif était que les élèves retrouvent les extraits de bandes dessinées et qu'ils justifient leurs choix. Les élèves travaillaient en binôme avec un corpus, ils devaient mettre une croix au stylo sur les extraits qu'ils considéraient comme un extrait de BD, et échanger entre eux en donnant des arguments pour justifier leurs choix. Après ce temps d'échange en binôme, nous avons fait la correction à l'oral extrait par extrait, les élèves levaient la main pour donner leurs réponses en argumentant. Les mots-clés prononcés par les élèves ont été inscrits au tableau.

Pour terminer cette première séance, j'ai distribué une planche de bande dessinée à légénder avec le vocabulaire correspondant. Les mots à inscrire sont écrits dans la consigne. Les élèves ont réalisé ce travail individuellement car il leur servira de trace écrite. La correction a lieu en collectif et clôture la séance. J'ai ramassé les traces écrites de tous les élèves pour vérifier que toutes les corrections ont été prises correctement.

Séance n°2 - Découverte d'une planche de BD et lecture puzzle

Pour commencer la séance n°2, j'ai projeté la trace écrite vide au tableau et j'ai demandé aux élèves volontaires de venir la compléter. Cela leur permet de remobiliser les connaissances qu'ils ont acquis lors de la séance précédente et après je leur ai rendu leur trace écrite. J'ai par la suite projeté une autre planche, extraite du tome 10 de *Boule et Bill*, « Attention chien marrant ! », de Jean Roba (*voir Annexe 1*) et j'ai donné une photocopie de la planche en noir et blanc à chaque élève. Avant de leur laisser un temps de lecture, je demande à un élève volontaire de montrer le sens de lecture des cases au tableau et de les numéroter dans l'ordre chronologique pour que tous les élèves puissent ensuite la lire sans se tromper sur le sens de lecture. Pendant que les élèves lisent la planche, je suis partie voir l'élève allophone pour l'aider à lire à voix haute car elle a de grandes difficultés pour lire seule. Je demande ensuite à trois élèves de réaliser une lecture théâtralisée de la planche, chaque élève incarne un personnage.

Après la lecture théâtralisée, je pose aux élèves des questions sur la planche, plus précisément en rapport avec les images. J'aurai voulu en poser en lien avec la compréhension du récit mais par manque de temps, j'ai préféré focaliser les questions sur l'image. J'ai essayé d'inviter les élèves à réfléchir sur les différents procédés utilisés. Par exemple, j'ai posé les questions : « pourquoi y'a-t-il deux types de bulles différentes ? » ou encore « pourquoi l'écriture dans certaines bulles est-elle plus grosse ? ». L'objectif ici n'était pas de leur faire relever les différents procédés, mais de les expliciter et de comprendre leur sens.

Nous avons ensuite enchaîné sur une activité de lecture puzzle à partir de la planche extraite des *P'tits Diables*, présenté précédemment (*Figure 4, Annexe 2 pour voir la planche agrandie*). Cette activité consiste à remettre les vignettes découpées dans un ordre chronologique, pour que l'histoire ait du sens, et sous forme de planche. Ce travail a été réalisé individuellement. Il permet aux élèves de travailler sur la narratologie car ils doivent créer du sens avec ces différentes vignettes. Il n'y a pas qu'un seul ordre possible mais deux, qui permettent à l'histoire d'avoir du sens. Si la case n°6 devient la case n°5, la case n°7 devient la case n°6 et que la case n°5 devient la case n°7, l'histoire est toujours compréhensible et a toujours du sens. Cependant, les élèves devaient faire en sorte que lorsqu'ils disposent les vignettes, celles-ci s'adaptent au format de la planche, sans créer d'irrégularités, c'est pour cela que je leur ai donné une feuille en format A4. Sept élèves sur neuf (sans compter l'élève allophone qui a un autre travail à réaliser pendant ce temps) ont eu des difficultés pour démarrer l'activité. Pour les aider, j'ai utilisé une des fonctions d'étayage³⁵ définie par Jérôme Bruner, qui est celle de « la réduction des degrés de liberté », c'est-à-dire que j'ai simplifié la tâche en donnant aux élèves la première case de la planche (qui, au final, n'est vraiment pas évidente à deviner) et je leur ai donné un indice pour trouver la dernière. En effet, je leur ai dit que sur la dernière vignette il y a un élément qui ne se trouve pas sur les autres (le numéro de la planche).

Pendant que les élèves réalisaient cette activité, j'ai proposé à l'élève allophone de réaliser la même activité, mais avec une planche extraite du tome n°4 de *Mortelle Adèle*, « J'aime pas l'amour »³⁶, de Mr Tan et Miss Prickly (*voir Annexe 3*), car cette planche a peu de texte et peu de case, ce qui simplifie la tâche. Avant que cette élève ne remette les vignettes dans l'ordre, je lui ai demandé de les lire à voix haute et je lui ai posé différentes questions sur chacune de celles-ci, comme par exemple : « Qu'est-ce que tu vois ? », « Que font les personnages ? Pourquoi ? », etc..

³⁵ BRUNER J.-S., *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, 2011, Puf, Psychologie d'aujourd'hui.

³⁶ MR TAN, MISS PRICKLY, *Mortelle Adèle*, Tome n°4, « J'aime pas l'amour », 2013, Tourbillon, Globulle, p.32

Lors de la quatrième phase, j'ai demandé aux élèves de se rassembler dans le coin lecture (*Figure 12*) et j'ai affiché quelques productions d'élèves (préalablement choisies) pour qu'on puisse les commenter. L'objectif n'est pas de dire si le travail réalisé est juste ou faux comparé à l'original, mais que les élèves puissent débattre entre eux en expliquant leur raisonnement comme le conseille Hélène Raux dans l'article « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école³⁷ » cité précédemment. J'ai choisi le coin lecture comme endroit pour réaliser cette tâche car c'est à cet endroit que ma MAT organise les temps de débat et d'échange. De plus, l'intimité de cet endroit fait que les élèves osent plus facilement prendre la parole. Pour déterminer un ordre dans les vignettes, certains élèves m'ont expliqué qu'ils se sont servis de mots relevés dans les bulles tels que : « mais » (case n°5) et « bon » (case n°7). D'autres m'expliquent qu'ils ont commencé à placer les vignettes un peu au hasard, puis qu'ils ont relu plusieurs fois et qu'à chaque fois, ils ont déplacé des vignettes, jusqu'à trouver l'ordre qui leur convenait. Ils ont aussi pour la plupart relevé le numéro de la planche inscrit sur la dernière vignette. Pour terminer la séance, j'ai présenté la BD dans laquelle se trouvait cette planche pour que ceux qui souhaitent découvrir la planche dans son état original puissent la retrouver.

Séance n°3 – Ecrire dans des bulles

Lors de la première phase de cette séance, j'ai projeté sur le tableau numérique une planche extraite de l'intégrale 1 de *L'ours Barnabé*³⁸ (voir *Annexe 4*), réalisé par Philippe Coudray avec le texte des bulles effacé (car elle me servira pour l'activité de la phase 2). J'ai entouré plusieurs éléments comme une bulle, une bande, un idéogramme, une vignette et la planche en demandant aux élèves de retrouver le vocabulaire. Cela permet de voir s'ils sont capables de réinvestir le vocabulaire qu'ils ont appris.

Dans un second temps, j'ai demandé à un élève de venir au tableau pour montrer à tout le monde le sens de lecture des cases. Je leur laisse ensuite quelques minutes pour qu'ils puissent prendre connaissance de la planche et de l'histoire. Après ce temps de lecture en individuel, je pose à la classe entière plusieurs questions en lien avec la trame narrative. L'histoire n'est pas facile à comprendre pour des élèves de CE1, car ils doivent comprendre le parallèle entre le cadeau que Barnabé plante et la graine que l'on plante pour faire pousser un arbre. Je leur pose les questions suivantes en avançant case par case dans l'ordre chronologique : « Que fait l'ours dans la première case ? », « Regardez la 2^{ème} et 3^{ème} case, que va-t-il faire de ce cadeau ? », « Regardez

³⁷ RAUX H., « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », *Trema* n°51, 2019, p. 10 [En ligne], consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4826>

³⁸ COUDRAY P., *L'ours Barnabé*, Intégrale 1, 2010, La boîte à bulles, 199 pages

bien la quatrième case, dans quel période l’histoire se situe-t-elle ? Pourquoi ?», « Maintenant aidez-vous de la 5^{ème} case, que voulez faire l’ours avec son cadeau ? A quoi cela vous fait-il penser ? », « Regardez la dernière case, est-ce que l’ours est content à votre avis ? Pourquoi ? ». Faire ce questionnement avec les élèves était absolument nécessaire, car certains d’entre eux n’avaient pas compris l’histoire, et ils auraient démarré le travail d’écriture dans les bulles sans comprendre ce qu’elle racontait. Pour m’assurer que tout le monde avait bien compris, j’ai demandé à un élève (plutôt considéré comme en difficulté) de résumer l’histoire.

J’ai ensuite distribué une photocopie de la planche agrandie en format A3 à chaque élève ainsi qu’un brouillon numéroté (*voir Annexe 5*). Chaque numéro de cette feuille est associé à un autre numéro inscrit dans une bulle. Les élèves devaient à ce moment-là rédiger au brouillon, ce qu’ils souhaitaient mettre dans les bulles. Je leur ai précisé qu’il fallait qu’ils fassent attention à la taille des bulles, donc à ne pas écrire trop de paroles et qu’il fallait écrire en script majuscule, en pointant sur la frise alphabétique affichée dans la classe, à quelle écriture cela correspondait.

Concernant l’élève allophone, je lui ai présenté une autre planche extraite de cette BD (*voir Annexe 6*). Elle est constituée de trois cases et plus simple d’accès, donc plus accessible à son niveau. J’ai alterné mon temps pour aider les autres élèves à la rédaction de leur brouillon et pour l’accompagner dans une activité quasi similaire à celle des autres. Nous avons donc commencé à discuter des personnages, et de la trame narrative dans cette planche ; puis nous avons commencé une dictée à l’adulte sur le brouillon, car elle a de grande difficulté dans le domaine de l’écriture. Elle me dictait ce qu’elle souhaitait inscrire dans les bulles, et j’écrivais. Je lui ai proposé d’encoder quelques mots simples d’accès pour qu’elle puisse écrire un peu et je lui ai fait relire le brouillon pour savoir si son texte lui convenait.

Lorsque la séance s’est terminée j’ai récupéré les premiers jets pour pouvoir les corriger.

Séance n°4 – Ecriture dans les bulles et les étapes de la réalisation d’une bande dessinée

Pour démarrer la séance, j’ai demandé aux élèves ce qu’ils ont fait lors de la séance précédente, ce qui a permis de les remettre dans l’activité car ils vont débiter par le recopiage de leur brouillon que je leur ai rendu. Suite à la correction des premiers brouillons que j’ai effectuée, j’ai pu constater que certains élèves n’avaient pas terminé ou que d’autres avaient eu beaucoup de difficulté pour réaliser cette production écrite.

Pour que tous les élèves avancent à leur rythme, j’ai décidé d’organiser cette séance sous forme de trois ateliers. Dans un premier temps, je n’ouvre que les deux premiers ateliers. Le premier consiste retravailler son 1^{er} jet et je suis restée la plupart du temps avec les trois élèves qui sont

dans cet atelier pour les aider à comprendre l'histoire, à reformuler leurs phrases et pour les corriger sur l'orthographe et la grammaire. Dès que les élèves ont terminé leur 2nd jet, ils passent à l'atelier suivant.

Le deuxième atelier porte sur le passage du verbal à l'iconique. Il est centré sur le recopiage des dialogues dans les bulles de la planche, les élèves de cet atelier sont en autonomie. Avant de démarrer la mise en place des ateliers, j'explique aux élèves du second atelier les consignes pour recopier les dialogues : ils doivent écrire les dialogues en script majuscule et le texte ne doit pas dépasser des bulles. Dès que les deux premiers élèves ont terminé de recopier leurs dialogues, j'ai ouvert le dernier atelier et j'ai demandé aux élèves de s'arrêter quelques minutes pour que je puisse expliquer les consignes de celui-ci.

Concernant le troisième atelier, les élèves peuvent travailler en binôme ou seuls. J'ai donné à chaque élève quatre images représentant chacune une des étapes pour réaliser une BD, quatre phrases étiquettes décrivant chacune une des étapes, ainsi qu'une feuille A4. Les élèves devaient remettre les étapes dans l'ordre chronologique de réalisation et y associer les phrases correspondantes. Ils ne devaient pas coller les étapes et les phrases de suite car ce support leur servira de trace écrite (*voir Annexe 7*). Les élèves du premier atelier n'ont pas eu le temps de réaliser cette activité, ils ont pu seulement prendre connaissance des documents.

C'est pour cela que nous avons fait un temps de classe collectif à la fin de la séance dans lequel les élèves ont participé à la correction de cette activité. Ils ont collé à ce moment-là les images et les phrases.

Séance en réseau avec l'autre projet de classe

La séance présentée ici est un peu à part car son objectif répond aux besoins du projet BD et aux besoins d'un autre projet en cours de réalisation portant sur le carnet de voyage. Le but de cette séance était d'apprendre à dessiner le loup qui sera le personnage principal des comic strips mais aussi du carnet de voyage. Pour aider les élèves à dessiner le loup, j'ai préparé une fiche avec les étapes de dessins (*voir Annexe 8*). Les élèves de cette classe ont très peu dessiné au cours de l'année, de plus ils sont très exigeants avec eux-mêmes, ce qui fait qu'ils ont peur de dessiner. Cette fiche étape est là pour leur simplifier la tâche.

Pour débiter cette séance, j'ai distribué une feuille blanche et une fiche avec les étapes de dessin à chaque élève et je leur ai expliqué qu'aujourd'hui ils allaient apprendre à dessiner le loup. Pour les aider à démarrer, j'ai suivi les étapes une par une et j'ai dessiné le loup au tableau. Les élèves ont commencé à dessiner au crayon à papier et je passais dans le rang pour les observer et

répondre à leurs questions. Dès qu'ils ont terminé leur dessin au crayon à papier, ils ont encré leur production au feutre noir et ils l'ont coloriée en respectant les couleurs du loup. Les productions plastiques des élèves ont été plastifiées, pour les protéger, puis elles ont été affichées sur la porte de la classe.

Séance n°5 – Elaboration d'un comic strip en binôme : le scénario

L'objectif de cette séance et des prochaines séances est de réaliser un comic strip de trois cases. Avant de partir sur le cœur de la séance, j'ai demandé aux élèves de réinvestir leurs connaissances sur les étapes de la réalisation d'une BD car durant cette séance, ils ont dû réaliser le scénario de leur comic strip.

Le scénario de leur comic strip devait comporter trois étapes :

- 1ère case : ils devaient mettre en place le loup (avec un autre personnage s'ils le souhaitent) dans un lieu et créer une situation ;
- 2ème case : le loup devait faire une action qui faisait avancer l'histoire ;
- 3ème case : elle racontait la fin de l'histoire.

Ecrire un scénario n'est pas évident pour un élève, encore moins pour un élève de CE1, qui commence à produire des productions écrites. Donc, pour faciliter la tâche aux élèves, je me suis inspirée des travaux menés par Nicolas Rouvière dans « Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD : Une initiation à l'écriture scénaristique en cours de français ²⁸ » et plus précisément du 3^{ème} dispositif qu'il a mis en place : l'écriture « post-it ». Cependant, ce dispositif a été réalisé dans une classe de cycle 3, c'est pour cela que j'ai décidé de l'adapter au niveau de la classe dans laquelle j'ai effectué ma séquence.

Pour réaliser cette activité, les élèves se sont mis en binôme (4 binômes ont été formés car il y avait 2 absents, dont l'élève allophone). Chaque binôme disposait de trois post-it de trois couleurs différentes. Sur les post-it d'une première couleur, les élèves ont dû choisir puis décrire un lieu et les personnages (le loup + éventuellement un autre personnage inventé). Sur les post-it d'une autre couleur, ils devaient marquer une action que faisait le loup. Sur les post-it d'une dernière couleur, ils ont écrit les dialogues, les pensées des personnages et les onomatopées. Ils ont dû superposer les post-it concernant une même case ensemble sur la feuille blanche (*voir Annexe 9*). Pendant toute l'activité, je suis passée voir chaque binôme pour les conseiller et les aider dans la réalisation de leur scénario. Dès que la séance s'est terminée, j'ai ramassé les différents scénarii pour les corriger.

Pour les aider à l'écriture de leur scénario, j'ai donné aux élèves deux fiches outils. La première est une fiche lexicale (*voir Annexe 10*) contenant des exemples d'actions que le loup peut réaliser, des exemples d'onomatopées et des exemples de lieux où l'histoire peut se situer. La seconde est une grille de relecture (*voir Annexe 11*) permettant aux élèves de s'auto-évaluer et de vérifier que toutes les consignes ont été respectées. Ces fiches ont été lues à voix haute par les élèves avant le départ de l'activité, pour vérifier que toutes les consignes soient comprises.

Séance n° 6 et n°7 – Production plastique et écriture dans les bulles

Ces deux dernières séances portent sur la partie plastique du projet BD. Pour la mise en route de cette dernière partie, les élèves ont rappelé à l'oral ce qu'ils ont fait lors de la séance précédente. Après cette remobilisation des connaissances, j'ai affiché au tableau un corpus de plusieurs comic strips ainsi qu'une définition de ce mot (*voir Annexe 12*). J'ai demandé aux élèves de repérer les points communs entre ces différents comic strips (trois cases, un ou deux personnages, fin de l'histoire marquante, le lieu de l'histoire reste identique). Ensuite, un élève a lu la définition du comic strip à voix haute.

Après cette première phase j'ai demandé aux élèves de se placer à côté de leur binôme et je leur ai rendu leur scénario corrigé et j'ai donné à chaque binôme trois vignettes vierges. J'ai ensuite donné les consignes de l'activité : les élèves devaient illustrer leur scénario dans chacune des vignettes et écrire dans les bulles (au crayon à papier). Chaque ensemble de post-it superposés correspondait à une seule case. Je leur ai précisé qu'il fallait qu'ils fassent très attention à laisser de la place pour pouvoir écrire dans les bulles. Concernant leur manière de s'organiser pour illustrer les trois vignettes vierges, ils étaient libres de travailler comme ils le souhaitent, mais dans tous les groupes, chaque élève a pris une vignette et celui qui avait terminé en premier illustre la troisième vignette.

Pour les aider, j'ai donné à chaque élève une fiche d'aide pour créer leur comic strip (*voir Annexe 13*). Cette fiche contient différentes façons de dessiner des bulles, plusieurs exemples d'idéogrammes et d'onomatopées. Elle permettait aux élèves qui ont été peu confrontés à des BD de voir un panel de façons de représenter certains éléments.

Dès que les élèves ont terminé le crayonné, ils ont encre les dessins et le texte. Certains binômes ont commencé ce travail en séance n°6 et d'autres lors de la séance n°7. Les élèves absents lors de la séance n°5 ont été absents aussi lors de la séance n°6. C'est pour cela, que lors de la séance n°7, je les ai rajoutés aux deux groupes les moins avancés.

Lors de la séance n°7, les binômes ayant terminé l'encrage sont passés directement à la coloration de leur production plastique. Les autres ont d'abord terminé l'encrage puis ont enchaîné sur cette activité. Dès que les trois cases ont été réalisées, les élèves ont collé leur production sur une feuille A3. Malheureusement, par manque de temps, les binômes n'ont pas pu présenter leur production à l'oral, mais elles ont été affichées à l'extérieur de la classe.

2.1.3 Liens entre les programmes officiels de l'Education Nationale et la Séquence

Ma séquence s'articule autour de deux domaines du Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture³⁹. Le premier domaine concerné est celui « des langages pour penser et communiquer ». En effet, les élèves sont amenés à utiliser pendant toutes les séances la langue française à l'écrit comme à l'oral. A l'oral, ils ont communiqué et échangé entre eux et avec moi. Ils ont aussi argumenté et justifié leurs propos lors des activités proposées. Concernant l'écrit, ils ont mobilisé la langue pour raconter une histoire lors d'activités d'inventions (séance 3 et séance 5). Lors des deux dernières séances, ils ont aussi mobilisé le langage artistique au travers d'une production plastique dans le domaine de la BD, tout en y incluant les codes de ce domaine (bulles onomatopées etc.).

Le deuxième domaine concerné par ma séquence est celui « des méthodes et outils pour apprendre ». Lors des trois dernières séances, les élèves ont dû réaliser un projet de création de bande dessinée en coopérant (travail en binôme/trinôme) et mettre en place une organisation pour pouvoir réaliser leur comic strip. Ils se sont répartis les tâches entre eux sans mon aide ou celle de ma MAT et ils ont conçu leur comic strip étape par étape. De plus, ils ont utilisé des outils tels que des lexiques et une grille d'auto-évaluation.

Les compétences travaillées par les élèves concernent deux champs disciplinaires : le français et les arts plastiques. En français, ils ont travaillé l'oral, l'écrit, mais aussi la lecture et la compréhension de récit, en côtoyant plusieurs planches de BD, et le fonctionnement de la langue lors de l'écriture de leur scénario et lors de l'étude du lexique autour de la BD. En arts plastique, les élèves ont exploré le domaine du dessin. Ils ont créé une production plastique pour raconter une histoire fictive.

³⁹ EDUSCOL, « Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture », 2015 [En ligne], mis à jour en mars 2021. Consulté le 1 mai 2021. URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compétences_et_de_culture_415456.pdf

2.2 Analyse de la séquence

Cette partie du mémoire est consacrée à l'analyse de ma séquence. L'objectif ici est d'étudier le choix des supports et les productions d'élèves pour comprendre les intérêts et les limites que peut avoir la bande dessinée pour enseigner la narratologie en cycle 2.

2.2.1 Analyse des supports choisis et des productions d'élèves de l'activité « lecture puzzle » (séance n°2)

Résumé du support proposé (voir Annexe 2) : Tom et Nina, deux enfants, appelle leur père car l'un d'eux a cassé un vase. Quand leur père arrive, ils s'accusent mutuellement. Le père cherche à retrouver celui qui a commis la bêtise. Il a un seul indice pour retrouver le coupable, une fléchette de Tom. Il pense en premier à Tom car la fléchette lui appartient, mais il se dit aussi que Nina peut aussi utiliser cette fléchette pour faire accuser son frère. Le père n'arrivant pas à se décider, propose une solution, car il faut un coupable. Il propose de régler cette histoire par « pile ou face ». Il lance la pièce et elle tombe sur la face « pile », Tom se retrouve donc puni.

Cette planche est composée de onze cases ayant le même format, sauf une qui est deux fois plus grande. Elle contient toutes les étapes du schéma narratif (cf. page 10). Il était donc pertinent de proposer cette planche à des élèves pour réaliser une lecture puzzle et reconstruire la trame narrative, cependant elle a posé de nombreux problèmes.

Le problème majeur constaté est celui de la place de l'implicite dans cette planche. En effet, il n'est pas écrit explicitement dans la planche le fait que « le pile ou face » sert à départager des personnes. Cette information relève des compétences référentielles⁴⁰ et la plupart des élèves n'avaient pas cette connaissance. La production d'élève n°1 (voir Annexe 14) témoigne de ce problème. En effet, l'élève a inversé les deux cases traitant du « pile ou face », et cette inversion montre qu'il ne comprend pas le principe de ce jeu. Mais si on regarde le début de sa production (de la case n°1 à la case n°7), la trame narrative qu'il a construit a du sens. Si l'élève avait su pourquoi le jeu du « pile ou face » avait été utilisé, on peut supposer qu'il aurait construit une histoire avec du sens et respectant toutes les étapes du schéma narratif. La production d'élève n°2 (voir Annexe 15) témoigne aussi de la difficulté que peut engendrer l'implicite. En effet, l'élève qui l'a produit n'a pas restitué côte à côte la case où le père annonce qu'il ne voit plus qu'une solution et la case où il annonce le « pile ou face ». L'élève n'a pas compris que la solution au problème est le « pile ou face ».

⁴⁰ CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S., Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, 2004, HAL [En ligne], consulté le 14 avril, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>

Le deuxième problème que peut poser cette planche est l'ellipse narrative entre l'avant dernière et la dernière case. L'écoulement du temps entre ces deux cases est plus long qu'entre les autres cases. De plus, un élément fondamental pour la compréhension de cette planche a eu lieu durant ce laps de temps : le résultat du « pile ou face ». L'élève doit réaliser ici des inférences de liaison, ce qui n'est pas chose aisée pour lui, car en CE1, il commence depuis peu à lire de manière fluide et à travailler la compréhension de récit.

Le dernier problème rencontré avec ce support est son nombre de cases trop important. En effet, les élèves ont su globalement restituer dans l'ordre les étapes de l'élément perturbateur, du dénouement et de la situation finale (j'ai donné la réponse pour la situation initiale). Chacune de ces étapes contenaient entre une et deux cases. Mais aucun élève n'a su restituer la phase du déroulement en créant du sens et cette phase contenait 5 cases. On peut donc supposer qu'un nombre important de cases peut créer une surcharge cognitive chez l'élève. Un élève en particulier, comme le montre la production n°3 (voir Annexe 16), s'est retrouvé en surcharge cognitive durant toute l'activité. Il n'a pas réussi à restituer une seule des étapes du schéma narratif. La production qu'il m'a rendue ne contient pas toutes les vignettes de la planche. On peut supposer que le nombre de vignettes à traiter était trop important pour lui.

Le tableau ci-dessous fait un état des lieux de l'activité « lecture puzzle » :

Critères	Nombres d'élèves ayant respecté les critères
Lecture puzzle	
L'élève a restitué la situation initiale (case n°1)	9 élèves sur 9 (La réponse a été donnée à l'oral)
L'élève a restitué l'élément déclencheur (cases n°2 et n°3)	8 élèves sur 9
L'élève a restitué le déroulement de l'histoire (cases n°4, 5, 6, 7, 8 (plusieurs ordres sont possibles))	0 élèves sur 9
L'élève a restitué le dénouement de l'histoire (cases n°9 et 10)	3 élèves sur 9
L'élève a restitué la situation finale de l'histoire (case n°11)	6 élèves sur 9 (Un indice a été donné)

Figure 13 - Grille d'analyse de la « lecture puzzle »

On peut constater que d'un côté les étapes de l'élément déclencheur et de la situation finale ont été les phases du schéma narratif les plus évidentes à restituer par les élèves, mais que de l'autre côté, le déroulement de l'histoire et son dénouement ont posé problème.

Résumé du support proposé pour l'élève allophone (voir Annexe 3) : Adèle marche dans la rue avec son animal de compagnie, Fizz, et rencontre un chien qui devient agressif face à elle. Pour se défendre, elle demande à Fizz, son hamster, de faire peur au chien. Cela crée une situation comique car Fizz est tout petit et paraît inoffensif face au chien, cependant, il rugit aussi fort qu'un lion, ce qui le fait fuir.

J'ai proposé ce support en lecture puzzle pour l'élève qui est allophone car il ne contient pas beaucoup de texte et il n'est composé que de quatre cases. Cette planche respecte aussi les étapes du schéma quinaire. En effet, la case n°1 est la situation initiale, on y rencontre Adèle et son hamster. La case n°2 dévoile l'élément perturbateur qui surprend Adèle : le chien. La case n°3 présente à la fois le déroulement très rapide de la situation et son dénouement ; pour s'en sortir Adèle demande à son hamster d'attaquer, ce qui va déterminer l'issue de l'histoire. La case n°4 montre la conclusion de l'histoire, le chien prend peur et s'enfuit.

Pour un élève allophone, cette planche peut comporter des difficultés sur le lexique utilisé et sur les onomatopées. Donc, pour palier à ce problème, avant que l'élève commence à remettre les cases dans l'ordre, nous avons définis, en avançant case par case, les mots qu'elle ne comprenait pas. Elle a aussi lu le texte à voix haute et je lui ai posé des questions de compréhension sur chacune des vignettes. Après lui avoir donné les consignes, je suis partie observer les autres élèves. Pendant ce temps, elle a su remettre toutes les cases dans l'ordre et donc construire la trame narrative de l'histoire, sans solliciter de l'aide (voir Annexe n°17). La barrière de la langue n'a pas été un frein pour cette élève. Il y a trois hypothèses à cela : soit le travail réalisé en amont lui a permis de comprendre seule l'histoire et s'est révélé vraiment utile, soit elle s'est avant tout appuyée sur la partie iconographique des vignettes pour reconstruire la trame narrative, soit il s'agit d'un mélange de ses deux possibilités.

2.2.2 Analyse des supports choisis et des productions d'élèves de l'activité « écriture dans les bulles » (séance n°3)

Résumé du support proposé (voir Annexe 4) : L'ours Barnabé est avec son ami le lapin et décide de planter un paquet cadeau contenant un bonnet dans la terre pour qu'un arbre pousse et donne pleins de cadeau. Son expérience fonctionne et l'arbre est rempli de présents. Il les ouvre mais il devient troublé car l'arbre n'a donné que des bonnets identiques à celui qu'il a planté.

La séquence a été réalisée aux alentours de la période de Noël, c'est pour cela que j'ai choisi cette planche. Elle est composée de six cases, dont une ne contient pas de bulles, et elle suit toutes les étapes du schéma quinaire. En effet, la case n°1 présente le contexte, on y découvre les deux personnages, c'est la situation initiale. On remarque aussi dans cette case que Barnabé emballe un cadeau. Ce cadeau est l'élément perturbateur de l'histoire. Dans les cases n°3 et n°4, Barnabé enterre son cadeau et bouche le trou, il effectue ici une démarche. C'est le déroulement de l'histoire. Quand Noël arrive, Barnabé et le lapin vont voir si le sapin a poussé et a donné des cadeaux. On assiste au dénouement de l'histoire. Et dans la dernière case, on constate que Barnabé est déboussolé car tous les cadeaux sont identiques. Il s'agit de la chute de l'histoire, et donc de la situation finale.

Les textes des bulles ont été effacés et les élèves devaient inventer les paroles de Barnabé tout en respectant la trame imagée de l'histoire. Ce travail a posé plusieurs difficultés aux élèves, car malgré le travail en amont réalisé à l'oral sur la compréhension des images, certains élèves ont eu plusieurs contrariétés.

Le grille d'analyse ci-dessous dresse un compte-rendu global des réussites et des difficultés des élèves lors de cette activité. Elle a été réalisée à partir des premiers jets des élèves qui sont plus significatifs de leurs compétences que leur production finale :

Critères	Nombres d'élèves ayant respecté les critères
Ecriture dans les bulles (à partir du premier jet)	
Dans les bulles des cases n°1 et n°2, les dialogues mentionnent le fait que l'ours fait un cadeau et qu'il compte l'enterrer (situation initiale et élément déclencheur)	5 élèves sur 9
Dans les bulles de la case n°2 et n°3 l'ours doit raconter sa démarche (le déroulement)	7 élèves sur 9
Dans la bulle de la case n°4 l'ours doit mentionner le fait d'aller voir si sa démarche a fonctionné et / ou montrer son engouement pour la situation à venir (dénouement)	6 élèves sur 9
Dans la case n°5, l'ours doit commenter la situation (dénouement)	8 élèves sur 9

Figure 14 - Grille d'analyse de l'activité "écriture dans les bulles" réalisée à partir du premier jet des élèves

On peut constater à partir de cette grille que presque la moitié des élèves n'a pas compris le contexte de l'histoire. Par exemple, dans la production écrite n°1 (voir Annexe 18), l'élève a écrit « j'ouvre un cadeau » alors qu'au contraire, Barnabé emballe un cadeau et c'est à partir de ce cadeau emballé que l'histoire démarre. Un autre élève a écrit « Il y a un sapin de Noël avec des

cadeaux » (production d'élève n°2, voir *Annexe 19*) sur les lignes destinées à la bulle n°3, alors que Barnabé n'est pas censé savoir à ce moment précis si le sapin a donné ou non des cadeaux. On peut supposer que cet élève n'a pas compris le sens des images ou alors qu'il n'a pas su utiliser le présent à valeur de futur proche. Si c'est cette deuxième hypothèse qui est valide, la phrase aurait eu du sens par rapport à l'histoire (« Il va y avoir un sapin de Noël avec des cadeaux »).

Concernant le déroulement de l'histoire, deux élèves n'ont pas réussi à inventer ce que dit Barnabé quand il enterre le cadeau et bouche le trou. Toujours dans la production écrite n°2, l'élève a écrit sur les lignes destinées à la bulle n°4 « comme ça le Père Noël va me mettre des cadeaux », et cette phrase n'a pas de rapport avec l'illustration de la case n°3. L'élève introduit un personnage dans l'histoire (le Père Noël) car il n'a pas réussi à faire le parallèle entre la graine qu'on plante pour faire pousser un arbre et le cadeau que Barnabé plante pour faire pousser l'arbre à cadeaux.

Environ un tiers des élèves n'a pas réussi à inventer ce que raconte Barnabé lors du dénouement dans la case n°4 et la case n°5. Dans la production écrite n°3 (voir *Annexe 20*), un élève a simplement réécrit ce qui était marqué dans la cartouche (« Noël venu ») sur la ligne correspondante à la bulle n°5. Cet élève m'a expliqué à l'oral qu'il n'avait pas d'idée. Il n'était pas concentré durant toute la séance. Cependant, le texte qu'il a produit et qui était destiné à la sixième bulle avait du sens par rapport à l'image de la case n°5. Dans la production écrite n°2, l'élève a continué son histoire avec le Père Noël qui n'a pas de rapport avec l'histoire de la planche. Concernant le troisième élève, je n'ai pas réussi à déchiffrer le texte correspondant à la bulle n°5 (on a recommencé un second jet lors de la séance n°4).

Cependant, avec l'aide du travail autour de la compréhension de l'histoire réalisé avant la production écrite, la plupart des élèves ont su créer du sens entre les bulles et les images, comme le témoigne la production écrite n°4 (voir *Annexe 21*). Cet élève a inventé du texte pertinent par rapport aux images et à la trame narrative.

Résumé du support proposé pour l'élève allophone (voir *Annexe 6*) : Barnabé est avec deux jeunes ours. Un des ours l'aide à porter un tronc d'arbre mais celui-ci se plaint car le tronc est trop lourd. Barnabé demande alors à l'autre ours d'aider son frère, mais il s'exécute en montant sur son frère pour tenir le tronc.

J'ai choisi ce support pour l'élève allophone car il ne contient que trois cases et qu'il est relativement facile à comprendre. De plus, il respecte lui aussi le schéma narratif. La case n°1 présente le contexte car elle met en avant les trois personnages de l'histoire. On y découvre aussi

l'élément perturbateur, le jeune ours qui porte s'épuise car le tronc est lourd. La case n°2 couvre à la fois le déroulement et le dénouement de l'histoire : Barnabé propose une solution à son problème en demandant à son frère de l'aider. Dans la dernière case, le deuxième ours « aide » à sa manière son frère, c'est la chute de l'histoire et la situation finale.

Avant de passer sur la production écrite, nous avons discuté ensemble de l'histoire, et des personnages, puis je lui ai posé quelques questions en lien avec ces deux axes. Pour la production écrite, nous avons procédé en réalisant une dictée à l'adulte sur la feuille du premier jet. J'ai écrit ce qu'elle souhaitait mettre dans les bulles et elle a encodé aussi quelques mots (*voir Annexe 22*). Cette élève n'a pas eu de difficulté sur la compréhension de l'histoire, mais les problèmes constatés se situent au niveau du travail de la production écrite. En effet, elle a rencontré des difficultés pour formuler ses phrases, car elle ne possède pas une grande variété de mots de vocabulaire. Je l'ai donc aidée à la reformulation de ses phrases. Elle a ensuite effectué un travail de copie sur la planche, de manière autonome lors de la séance n°4 (*voir Annexe 23*).

2.2.3 Analyse des comics strips réalisés par les élèves (séance n°5, n°6 et n°7)

Les élèves ont réalisé leur comic strip en binôme ou trinôme lors des séances n°5, n°6 et n°7. Ils devaient dans un premier temps rédiger un scénario en utilisant la méthode de « l'écriture post-it » présenté par Nicolas Rouvière. Ils avaient deux outils à leur disposition : une fiche lexicale (*voir Annexe 10*) et une grille de relecture (*voir Annexe 11*). Les seules consignes que j'ai données étaient les suivantes : créer une histoire avec un ou deux personnages qui s'expriment et rédiger une seule action par post-it. Je n'ai pas aidé les élèves dans l'élaboration de leur scénario, j'intervenais seulement pour des questions en lien avec le lexique, l'écriture des mots et pour réexpliquer les consignes aux élèves qui ne les avaient pas comprises.

Les élèves, ayant souvent l'habitude de travailler à plusieurs, n'ont pas eu de problèmes relatifs à la répartition du travail au sein du groupe, et à l'entente général pour se mettre d'accord le thème de l'histoire. Grâce à la méthode de « l'écriture post-it », les élèves n'ont pas eu de difficulté à entrer dans l'écrit, ils ont pu supprimer et remplacer facilement les éléments de leur scénario sans ressentir de frustration.

La grille d'analyse ci-dessous rend compte des résultats de cette activité :

Critères de réussite	Nombres groupes ayant respecté les critères
Elaborer un scénario pour réaliser un comic strip	
L'histoire se déroule dans les trois cases (il n'y a pas trois cases indépendantes)	4 groupes sur 4
L'histoire contient une logique narrative	3 groupes sur 4
L'histoire respecte toutes les étapes du schéma narratif	1 groupe sur 4
Les consignes sont respectées	4 groupes sur 4

Figure 15 - Grille d'analyse traitant de l'activité "écriture post-it" - Séance n°5

Le premier point positif est que tous les élèves ont plus ou moins respecté les consignes. En effet, dans la première production plastique (voir Annexe 24) on peut constater que le seul personnage présent est le loup, et qu'il ne fait qu'une seule action dans chacune des cases : il prend l'avion, puis il conduit et pour terminer il se trouve dans la piscine. Dans la deuxième production plastique (voir Annexe 25), seul le loup s'exprime et il réalise aussi une action par case : il mange au restaurant, puis il va chercher ses enfants à l'école et ils les amènent au parc. Dans la troisième production (voir Annexe 26), le loup arrive dans un parc naturel, puis il rencontre un serpent et dans la dernière case il cherche à faire fuir ce serpent. Dans la dernière production (voir Annexe 27), le loup en a marre de travailler en classe, il se retrouve ensuite en récréation, puis il retourne en classe.

Le deuxième point positif de ce travail est que tous les groupes d'élèves ont créé une seule histoire de trois cases et non pas trois histoires indépendantes d'une case. Cependant, toutes les histoires n'ont pas forcément de liens logiques ou alors ils sont très peu présents. Par exemple, dans la production n°1 et la production n°2, les actions sont tellement espacées qu'il peut être très compliqué de faire le lien entre chacune des cases, encore plus particulièrement dans la production n°1 où les ellipses temporelles sont très grandes.

Concernant la trame narrative de l'histoire, seul une des productions reprend toutes les étapes du schéma quinaire, il s'agit de la production n°3. En effet, dans la case n°1 on découvre le contexte de l'histoire (lieu et personnages) : le loup est en voiture et il s'arrête dans un parc naturel. L'élément perturbateur de l'histoire se trouve juste aux pieds de la voiture, il s'agit du serpent. La deuxième case présente le déroulement de l'histoire : le serpent prévient le loup en lui disant qu'il va le mordre. La dernière case présente le dénouement de l'histoire, le loup effraie le serpent, et la situation finale, le serpent s'enfuit.

Les autres productions ne reprennent que quelques étapes du schéma narratif. Par exemple, dans la production n°2, on peut retrouver l'étape de la situation initiale, de l'élément perturbateur et de la situation finale. En effet, on découvre le contexte dans la case n°1, le loup mange au restaurant, c'est la situation initiale. Il sort et un élément vient le perturber, il doit aller chercher ses enfants, c'est l'élément déclencheur de l'histoire. Dans la dernière case, on retrouve le loup avec ses enfants, c'est la situation finale. Dans le cas de la production n°4, on peut observer une situation initiale dans la première case : le loup est en classe et il en a marre de travailler. La seconde case s'apparente à un déroulement, le loup se trouve dans la cour de récréation. Puis dans la dernière case, le loup retourne en classe. Il y a un retour à l'équilibre, il s'agit donc de la situation finale. Les étapes manquantes du schéma narratif sont passées sous silence par le procédé de l'ellipse. On peut supposer que l'élément déclencheur et le dénouement sont en fait les sonneries pour annoncer le début et la fin de la récréation.

On peut cependant noter un réel travail sur le contexte des histoires de la part de tous les groupes, cet effort étant retranscrit par le côté plastique des productions. En effet, tous les groupes ont dessiné un personnage ressemblant à un loup. De plus, les décors réalisés permettent d'identifier directement le ou les lieux où se situent les actions. On peut citer en exemple la production n°1 car les élèves ont réalisé des décors représentant un avion volant dans le ciel avec le loup qui est installé sur un des sièges. Dans la deuxième case, on peut observer que le loup conduit une voiture et que des détails tels que la route ou encore le feu de signalisation permettent de situer l'action. Puis, dans la troisième case, le loup est représenté dans une piscine. Les élèves de ce groupe ont aussi fait ressortir les émotions du loup au travers du dessin, notamment dans la case n°1 où l'on peut observer un idéogramme symbolisant l'agacement du loup et dans la case n°3, on peut constater que le loup lève les bras et ce mouvement symbolise la noyade. Pour rendre le contexte de l'histoire encore plus réaliste, les élèves ayant réalisé la production n°2 et la production n°4 n'ont pas hésité à dessiner sur plusieurs plans. Dans la production n°2, on peut observer un arrière-plan représentant une ville dans les cases n°2 et n°3 et dans la production n°3 on peut voir un arbre en arrière-plan dans les deux dernières cases.

Conclusion

Aborder la narratologie par le biais de la bande dessinée avec des élèves de cycle 2 peut se révéler être une tâche complexe. Certains procédés utilisés dans ce genre littéraire peuvent être un frein à la compréhension des jeunes élèves qui commencent à peine à aborder la compréhension de textes en classe :

- Les ellipses temporelles, car elles empêchent la création de repères dans le récit si les indicateurs de temps ne sont pas explicites ;
- Les informations implicites présentes dans certaines planches, car elles peuvent être source de confusions, voir de contre-sens chez les élèves ;
- Les références parfois complexes, car elles nécessitent d'avoir des connaissances encyclopédiques que certains n'élèves n'ont pas encore.

Pour passer outre ces obstacles qui freinent l'utilisation de ce support, il est nécessaire d'étudier au préalable, avec les élèves, les planches utilisées, d'en dégager leur sens, d'explicitier l'implicite et de définir les savoirs nécessaires à la compréhension de celles-ci.

Cependant, la bande dessinée peut être un genre littéraire qui a toute sa place auprès d'élèves allophones, car elle permet à ces élèves de dépasser la barrière de langue pour aller chercher des informations nécessaires à la compréhension d'un récit, dans les images. La multimodalité de ce support est un atout pour ces élèves faisant preuves de difficultés dans la lecture et la compréhension de texte sans images. Il est néanmoins important de les former à la lecture de ce support et il ne faut pas oublier que la bande dessinée n'est pas un simple tremplin d'accès à d'autres genres littéraires.

De plus, certaines activités favorisent la construction de compétences narratives chez les élèves, comme par exemple la « lecture puzzle » et « l'écriture dans les bulles ». La « lecture puzzle » incite à l'étude des procédés et des mots inducteurs permettant de faire avancer une trame narrative, mais il faut toutefois prendre des précautions en réalisant cette activité, en choisissant un support adapté aux élèves, c'est-à-dire un support contenant peu de cases et avec des références adaptées à leurs connaissances. « L'écriture dans les bulles » permet quant à elle de travailler les compétences citées dans les programmes scolaire liées à l'écriture, tout en développant les compétences liées à la compréhension de récit chez élèves, car ils doivent créer du lien entre les textes qu'ils produisent et les images.

Il est aussi tout à fait possible de se lancer dans l'élaboration d'un projet de bande dessinée avec des élèves de cycle 2, notamment avec la méthode « d'écriture post-it » proposé par Nicolas Rouvière, à destination d'élèves de cycle 3 ; mais il est utile dans un premier temps d'adapter cette méthode pour des élèves de cycle inférieur, notamment en réduisant le nombre de cases à produire, car un nombre case trop importantes peut conduire à une surcharge cognitive chez les élèves.

Bibliographie

BABONNEAU C., BILEAU S., DUB, GOMES F., ISTIN J.-L., LE BRETON E., LE BRETON R., *Les contes du Korrigan*, Tome 8, « Les Noces féeriques », 2006, Soleil Production, p.7

BAUTIER E., CRINON J., DELARUE-BRETON C., MARTIN B., « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? », *Repères* [En ligne], Vol. 45, 2012, p. 63-79, mis en ligne le 15 juin 2014, consulté le 01 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/136>

BLANCHARD M., RAUX H., « La bande dessinée, un objet didactique mal identifié ». *Tréma* [En ligne], Vol. 51, 2019, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 04 juin 2020. URL : <https://journals.openedition.org/trema/4818>

BLASCO S., *Les enquêtes d'Enola Holmes*, 6 tomes, 2015-2019, Jungle, Miss Jungle

BRUNER J.-S., *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, 2011, Puf, Psychologie d'aujourd'hui.

CEBE S., GOIGOUX R., THOMAZET S., Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Lire écrire, un plaisir retrouvé, 2004, HAL [En ligne], consulté le 14 avril, URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482>

COUDRAY P., *L'ours Barnabé*, Intégrale 1, 2010, La boîte à bulles.

DUTTO O., *Les p'tits diables, tome 9, Interdit aux sœurs*, 2009, Soleil Production, 43 pages, p. 34, planche 380.

EISNER W., *La bande dessinée, art séquentiel*, 1997, Vertige Graphique, p. 15, 16 et 18.

GOSCINNY R., UDERZO A., *Astérix le Gaulois*, 1961, Dargaud, La Collection Pilote, p.5.

GREIMAS A.-J., *Sémantique structurale. Recherche de méthode*. Presses Universitaires de France, « Formes sémiotiques », 2002.

GROENSTEEN T., *Système de la bande dessinée*, 1999, PUF, Formes Sémiotiques p.49 à 68.

KISHIRO Y., *Gunnm*, Tome 1, 1995, Glénat, 240 pages.

LALLEMAND O., *Le loup qui voyageait dans le temps*, 2013, Auzou, Mes P'tits Albums.

LARIVAILLE P., [1974] : « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique*, n°19, 368-388

MISS PRICKLY, MR TAN, *Mortelle Adèle*, Tome n°4, « J'aime pas l'amour », 2013, Tourbillon, Globulle, p.32

PEYO, *Les Schtroumpfs*, Tome 2, « Le Schtroumpfissime et Schtroumpfonie en ut », 1965, DEPUIS, 60 pages, p.1.

PROPP V., *Morphologie du conte*, Seuil, Paris, 1965.

QUINO, *La famille de Mafalda*, Tome 7, 1983, Glénat, p. 3.

QUINO, *Mafalda Revient*, Tome n°3, 1981, Glénat.

RAUX H., « Ce que les blogs d'enseignants disent de la lecture de bandes dessinées à l'école », *Trema* n°51, 2019 [En ligne], consulté le 14 avril 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/4826>

ROBERT P., « De la subversion « sémiotique » comme d'existence matériel de la bande dessinée », *Communication & langages*, N°167, 2011, PUF, [En ligne], Consultée le 15 avril 2020. URL : <https://www.cairn.info/revue-communication-et-langages1-2011-1-page-53.htm>

ROUVIERE N., « Apprendre à découper un récit, pour produire des planches de BD : Une initiation à l'écriture scénaristique en cours de français », *La lettre de l'AIRDF*, n°53, 2013, p.36.

Sitographie

EDUSCOL, « La littérature à l'école, liste de référence, cycle 2 », 2007, [En ligne], mis à jour en décembre 2020, consulté le 04 mai 2021. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/84/2/Cycle_2-Litterature-2007_MLFLF_1023842.pdf

EDUSCOL, « La littérature à l'école, liste de référence, cycle 2 », 2018, [En ligne], mis à jour en décembre 2020, consulté le 04 mai 2021. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/25/3/VD9_Repro_LISTE_DE_REFERENCE_DES_OUVRAGES_CYCLE_2_03_05_2019_1121253.pdf

EDUSCOL, « La littérature à l'école, liste de référence, cycle 3 », 2002, [En ligne], mis à jour en décembre 2020, consulté le 04 mai 2021. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/84/6/Cycle_3_-_Litterature_-_2002_MLFLF_1023846.pdf

EDUSCOL, « La littérature à l'école, liste de référence, cycle 3 », 2018, [En ligne], mis à jour en décembre 2020, consulté le 04 mai 2021. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Litterature/60/3/LISTE_DE_REFERENCES_DES_OUVRAGES_CYCLE_3_janv2019_1072603.pdf

EDUSCOL, « Programme de cycle 1 », 2020, [En ligne], mis à jour en avril 2021, consulté le 14 avril 2021, URL : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1>

EDUSCOL, « Programme de cycle 2 », 2020, [En ligne], mis à jour en avril 2021, consulté le 14 avril 2021, URL : <https://eduscol.education.fr/84/j-enseigne-au-cycle-2>

EDUSCOL, « Socle Commune de Connaissances, de Compétences et de Culture », 2015 [En ligne], mis à jour en mars 2021. Consulté le 1 mai 2021. URL : https://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances_de_compетенces_et_de_culture_415456.pdf

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS, « ellipse », 2021. [En ligne], URL : <http://www.universalis-edu.com.docelec.u-bordeaux.fr/>. Consulté le 13 avril 2021.

Le GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANCAISE, « analepse », 2021, [En ligne]. Consultée le 14 avril 2021. URL : <https://grandrobert-lerobert-com.docelec.u-bordeaux.fr/robert.asp>

Annexes

Annexe I : Planche extraite de *Boule et Bill*, tome n°10 : « Attention chien marrant ! », de Jean Roba, publiée en 1974, aux éditions Dupuis.

Annexe II : Planche extraite du tome n°9 des *P'tits Diables* de Olivier Dutto, « Interdit aux sœurs », paru en 2009 aux éditions Soleil Production, p. 34, planche 380.

Annexe III : Planche extraite du tome n°4 de *Mortelle Adèle*, « J'aime pas l'amour », de Mr Tan et Miss Prickly, publiée en 2013 aux éditions Tourbillon (Globulle), p. 32.

Annexe IV : Planche extraite de l'Intégrale 1 de *L'ours Barnabé*, réalisée par Phillipe Coudray et publiée en 2010 aux éditions La boîte à bulles, avec le texte des bulles effacé.

Annexe V : Feuille de brouillon numéroté (Séance n°3)

Annexe VI : Planche n°2 extraite de l'Intégrale 1 de *L'ours Barnabé*, réalisée par Phillipe Coudray et publiée en 2010 aux éditions La boîte à bulles, 199 pages, avec le texte des bulles effacé.

Annexe VII : Exemple de trace écrite réalisée en classe (Séance n°4)

Annexe VIII : Fiche étape de réalisation pour dessiner le loup (Séance en réseau)

Annexe IX : Production écrite d'un binôme d'élève avant correction (Séance n°5)

Annexe X : Fiche lexicque (Séance n°5)

Annexe XI : Grille de relecture (Séance n°5)

Annexe XII : Corpus de Comic Strips et définition du mot proposés aux élèves (Séance n°6)

Annexe XIII : Fiche d'aide pour réaliser une BD (Séance n°6 et n°7)

Annexe XIV : Production d'élève n°1 – Lecture Puzzle (Séance n°2)

Annexe XV : Production d'élève n°2 – Lecture Puzzle (Séance n°2)

Annexe XVI : Production d'élève n°3 – Lecture puzzle (Séance n°2)

Annexe XVII : Production de l'élève allophone – Lecture Puzzle (Séance n°2)

Annexe XVIII : Production écrite n°1 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Annexe XIX : Production écrite n°2 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Annexe XX : Production écrite n°3 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Annexe XXI : Production écrite n°4 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Annexe XXII : Production écrite de l'élève allophone – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Annexe XXIII : Production écrite finale de l'élève allophone – Ecriture dans les bulles (Séance n°4)

Annexe XXIV : Production plastique n° 1 – Création d'un comic strip (Séance n°6 et 7)

Annexe XXV : Production plastique n°2 - Création d'un comic strip (Séance n°6 et 7)

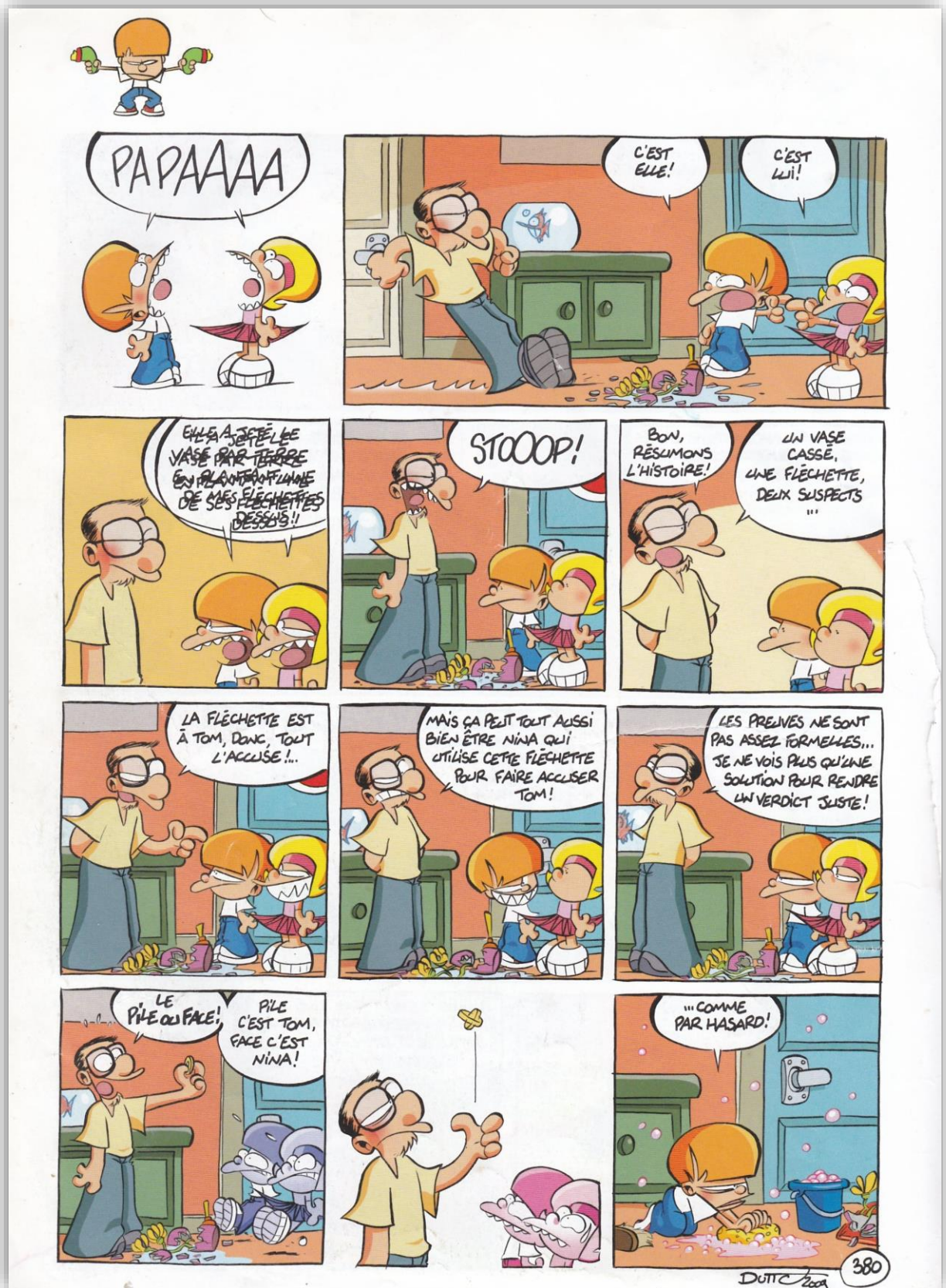
Annexe XXVI : Production plastique n°3 - Création d'un comic strip (Séance n°6 et 7)

Annexe XXVII : Production plastique n°4 - Création d'un comic strip (Séance n°5 et 7)

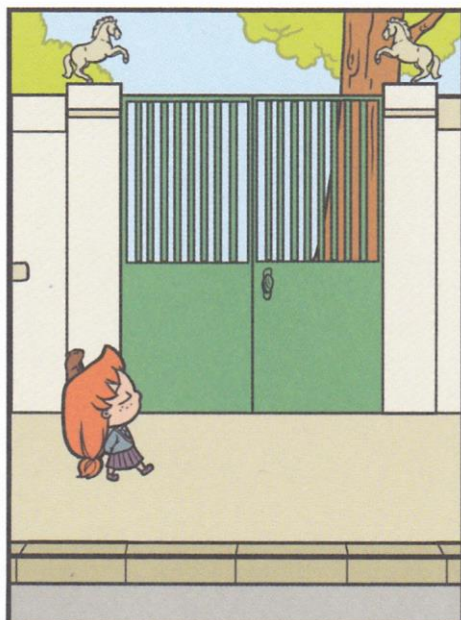
Annexe I : Planche extraite de *Boule et Bill*, tome n°10 : « Attention chien marrant ! », de Jean Roba, publiée en 1974, aux éditions Dupuis.



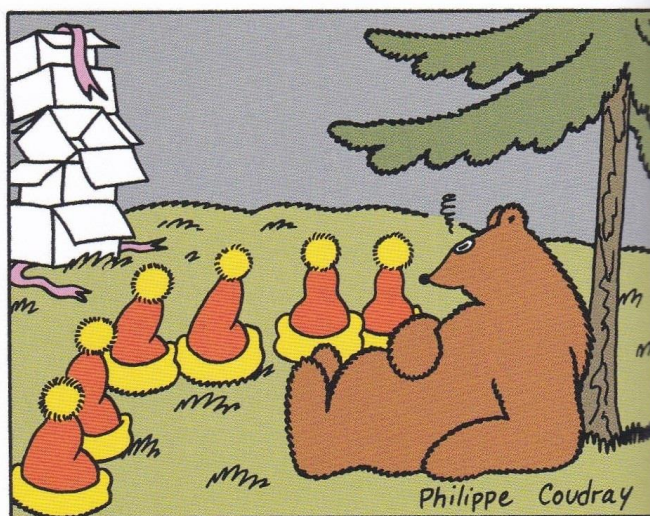
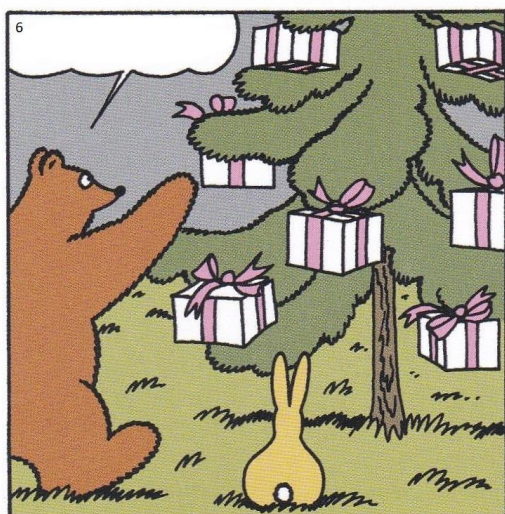
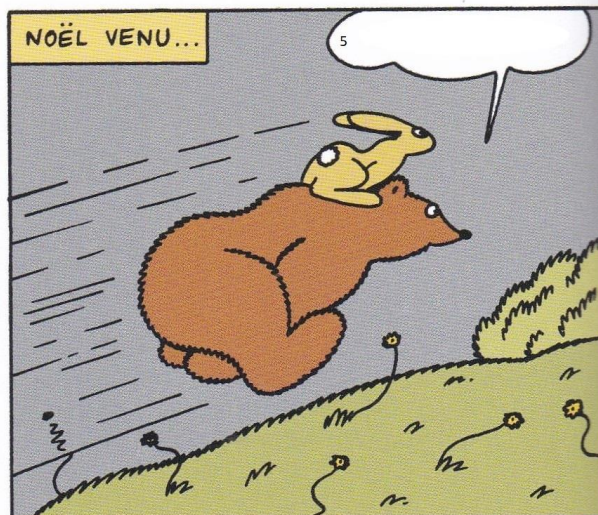
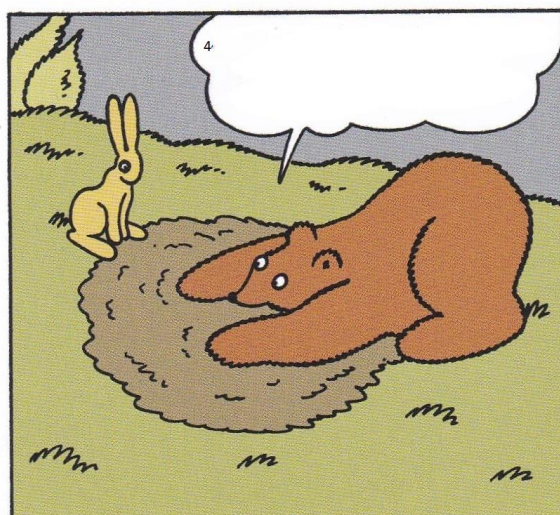
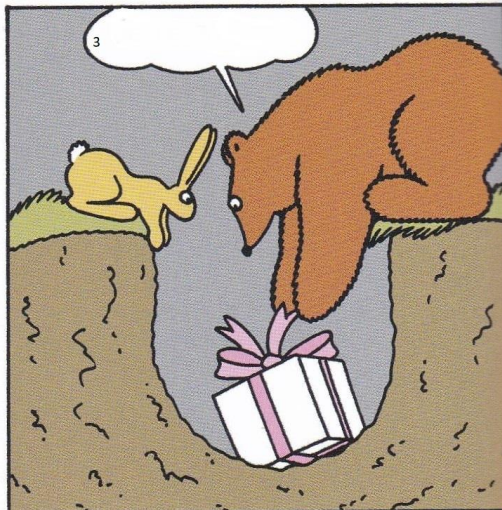
Annexe II : Planche extraite du tome n°9 des *P'tits Diables* de Olivier Dutto, « Interdit aux sœurs », paru en 2009 aux éditions Soleil Production, p. 34, planche 380



Plus fort que toi



Noël



Annexe V : Feuille de brouillon numéroté (Séance n°3)

Ecris ici le texte que tu souhaites mettre dans chaque bulle.

1. -----

2. -----

3. -----

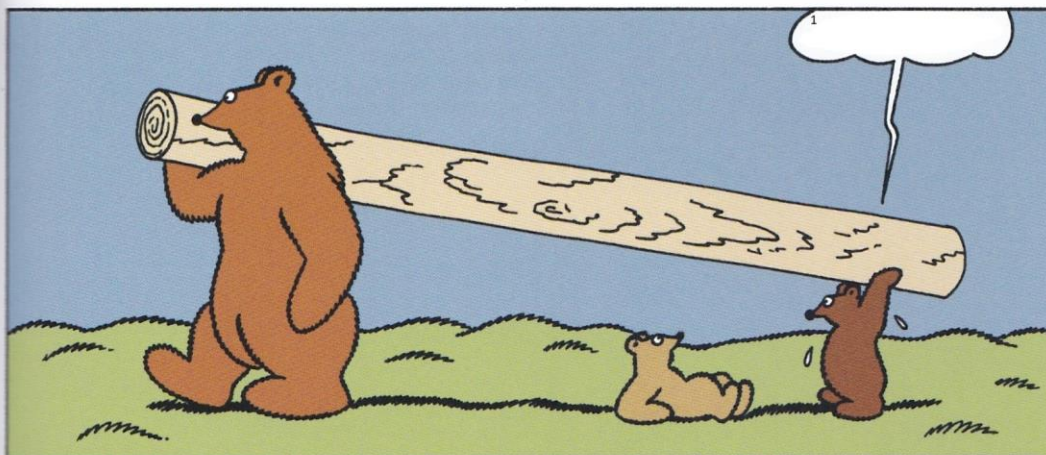
4. -----

5. -----

6. -----

Annexe VI : Planche n°2 extraite de l'Intégrale 1 de *L'ours Barnabé*, réalisée par Philippe Coudray et publiée en 2010 aux éditions La boîte à bulles, 199 pages, avec le texte des bulles effacé.

Trop lourd



Annexe VII : Exemple de trace écrite réalisée en classe (Séance n°4)

① *Mytton*

Le scénariste écrit l'histoire. C'est le scénario.

Scénario

Sofie place Silvanus sur le bord d'une planche. L'autre bout se relève par un zérois placé sous le milieu de la planche, comme par une catapulte: à gauche de l'image, se voit une partie d'un arbre.

Sofie : VOILÀ, SILVANUS, tu es prêt à te relever plus ?

Sofie reste dans l'attente et continue à regarder à Silvanus qui bouge légèrement sans bouger.

Sofie : oui, je vais me laisser tomber sur la planche de ce côté-ci ! ainsi tu vas te relever en l'air et retomber sur ton dos.

Petit dessin simplifié de la manœuvre telle que Sofie et Silvanus l'imagent.

Texte : comme au début.

Sofie se laisse tomber avec force vers le bord surchargé de la planche. Silvanus la regarde sans bouger.

Sofie : Pop !

Sofie arrive violemment sur la planche, qui se casse en deux mill et se en grand éclatement.


POP !

Lebut sur la planche, Sofie regarde distraitement le lecteur, à gauche, comme si elle espérait que le lecteur ne l'ait pas vue. Elle regarde au lieu. Il n'a pas bougé.

Silvanus : ah bon ? Et maintenant, qu'est-ce qui doit arriver ?

FIN

② La planche est découpée en une suite de dessin mettant en scène l'histoire. C'est le storyboard.



The storyboard consists of 10 panels arranged in three rows. The first row has one large panel showing Sofie and Silvanus with a catapult. The second row has three panels: Sofie looking at Silvanus, Sofie jumping, and Sofie falling. The third row has four panels: Sofie falling, Sofie on the ground, Sofie looking up, and Sofie looking at Silvanus.

③ La planche est dessinée au crayon de papier. C'est le crayonné.



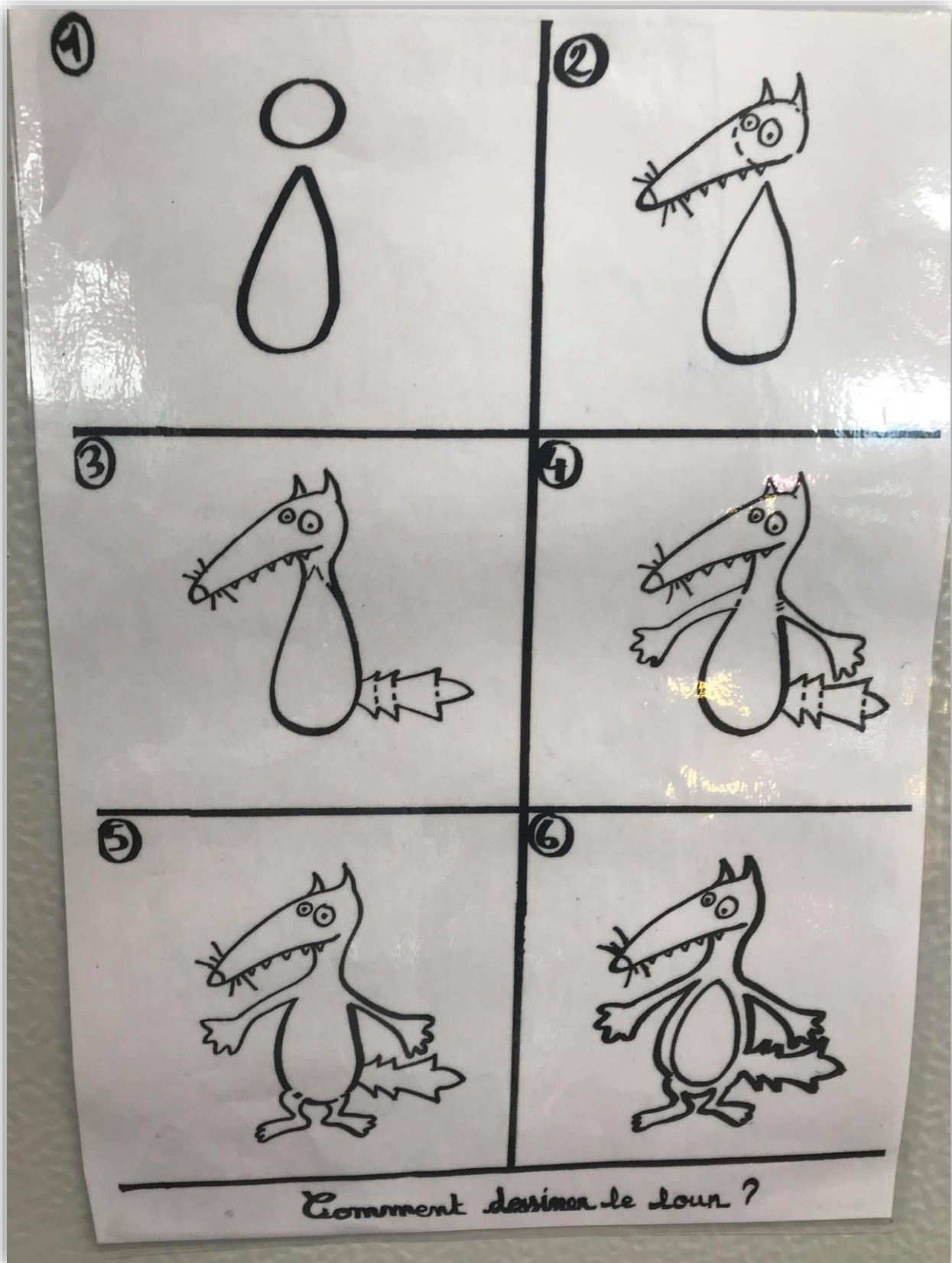
The storyboard is drawn in pencil and follows the same sequence of events as the storyboard in step 2. It includes the catapult, Sofie's jump, her fall, and her subsequent reactions.

④ La planche crayonnée est repassée à l'encre noire. C'est le encrage.

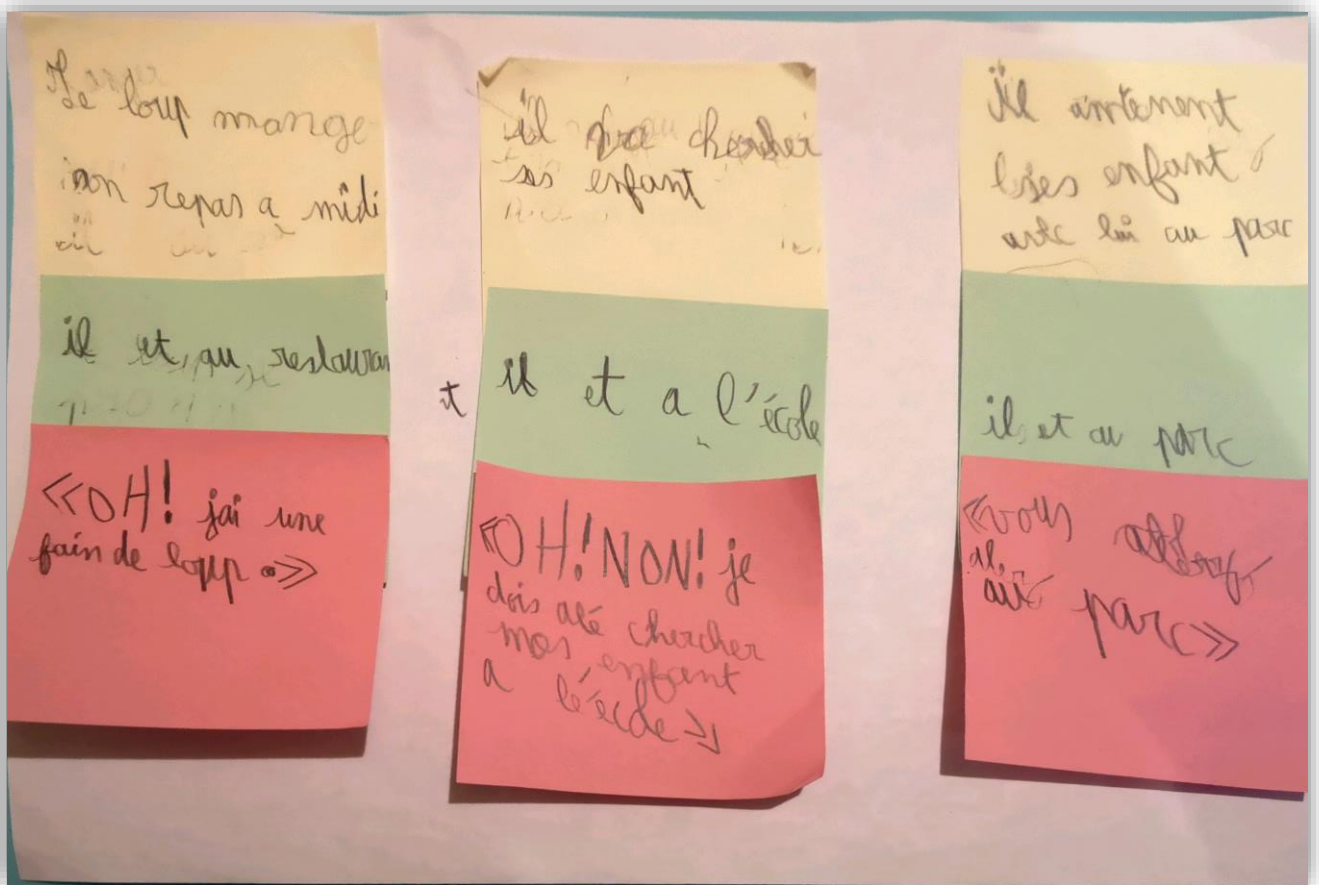


The storyboard is now drawn in black ink, making the lines and text much clearer. It includes the catapult, Sofie's jump, her fall, and her subsequent reactions.

Annexe VIII : Fiche étape de réalisation pour dessiner le loup (Séance en réseau)



Annexe IX : Production écrite d'un binôme d'élève avant correction (Séance n°5)



Annexe X : Fiche lexicale (Séance n°5)

Fiche d'aide pour écrire le scénario

Exemples d'actions que le loup peut faire

manger	dormir	courir	marcher	jouer
faire des bêtises	lire	écrire	discuter	crier
rêver	pleurer	embêter	voyager	sauter
explorer	regarder	nager	chanter	danser
rire	acheter	travailler	se promener	penser
boire	tomber	aider	jardiner	écouter

Exemples d'onomatopées

Boom !	Splash !	Uroom !	Oh !	Ah !
Boing !	Crack !	Pouf !	Bang !	Smash !
Bam !	Bim !	Aie !	Bough !	Grrr !

Exemple de lieux où le scénario peut avoir lieu

à la maison	au restaurant	au travail	au parc	dans une forêt
à l'école	à la plage	au supermarché	dans la cuisine	dans la chambre
à la bibliothèque	en voiture	au ski	à la montagne	dans un avion

Annexe XI : Grille de relecture (Séance n°5)

Grille de relecture

Coche les cases si tu es d'accord.

Mes phrases commencent par des majuscules.	
Mes phrases se terminent par un point, un point d'exclamation ou un point d'interrogation.	
Je n'ai pas oublié de mots.	
Je n'ai pas oublié les guillemets pour les dialogues.	
J'ai écrit une seule action par post-it.	
J'ai écrit un seul lieu par post-it.	
J'ai au minimum un personnage par post-it.	
J'ai relu tous mes post-it.	

Exemples de Comic Strips



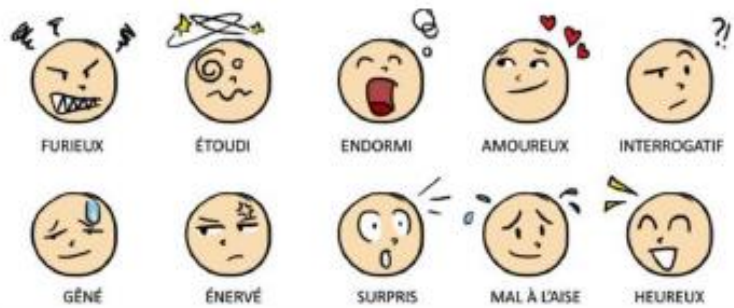
Un Comic Strip est une bande dessinée de quelques cases disposées horizontalement. Le nom provient des mots anglais « comic » (comique, amusant) et « strip » (bande, bandeau).

Fiche d'aide pour créer son comic strip

Exemples de bulles



Exemples d'idéogrammes



Exemples d'onomatopées



Annexe XIV : Production d'élève n°1 – Lecture Puzzle (Séance n°2)



Annexe XV : Production d'élève n°2 – Lecture Puzzle (Séance n°2)



Annexe XVI : Production d'élève n°3 – Lecture puzzle (Séance n°2)



Annexe XVII : Production de l'élève allophone – Lecture Puzzle (Séance n°2)



Annexe XVIII : Production écrite n°1 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

8/12/20
Vu

Ecris ici le texte que tu souhaites mettre dans chaque bulle.

1. Que FAIT Tu?
 FAIS
2. Je OUVRE UN CADERN.
 FAIS
3. Je VAIS L'ENTRECHER.
4. Je bouche Le Trou.
5. vite !!
6. OH !
 ouvre UN ARBRE AVEC des ~~ca~~
 CADERN.

Annexe XIX : Production écrite n°2 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

o r l d i d o d o

Ecris ici le texte que tu souhaites mettre dans chaque bulle.

1. C'ÉTAIT À SON TROISIÈME ANNEE DE SE CACHER.
QU'EST-CE QU'IL Y A À L'INTÉRIEUR DE CE CADEAU ?

2. il y a un bonnet /
bonnet /
il y a un bonnet à Noël me me des je me un cadeau

3. il y a un sapin de Noël avec des cadeaux }

4. JE VAIS L'ENTERREUR
Car ce le père Noël va me me des cadeaux

5. VITE !
on va il me pas de cadeaux

6. ILS SONT TRÈS REUX LES CADEAUX !
ce ne pas car

Annexe XX : Production écrite n°3 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Vin

AYA

Ecris ici le texte que tu souhaites mettre dans chaque bulle.

1. qu'est-ce que c'est ?
Bonnet.
2. Non MAM et pas non
Oui c'est un bonnet } à revoir
3. si il plante le cadeau dans la terre
je ne plante de cadeau
j'ai eu de
4. après vers Hop là !
5. N.O.E. - VENU } à revoir
6. Oh! L'ARBRE
pousse

Annexe XXI : Production écrite n°4 – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

Vu

Ecris ici le texte que tu souhaites mettre dans chaque bulle.

1. ^{qu'est-ce}
ques que tu fais ?
2. j'embale un cadeau
emballe
3. ^{maintenant}
maintenant il faut le ^{mettre}
dans le trou, mettre
4. j'ai terminés
termine
5. il faut aller voir le copain!
6. des cadeaux!

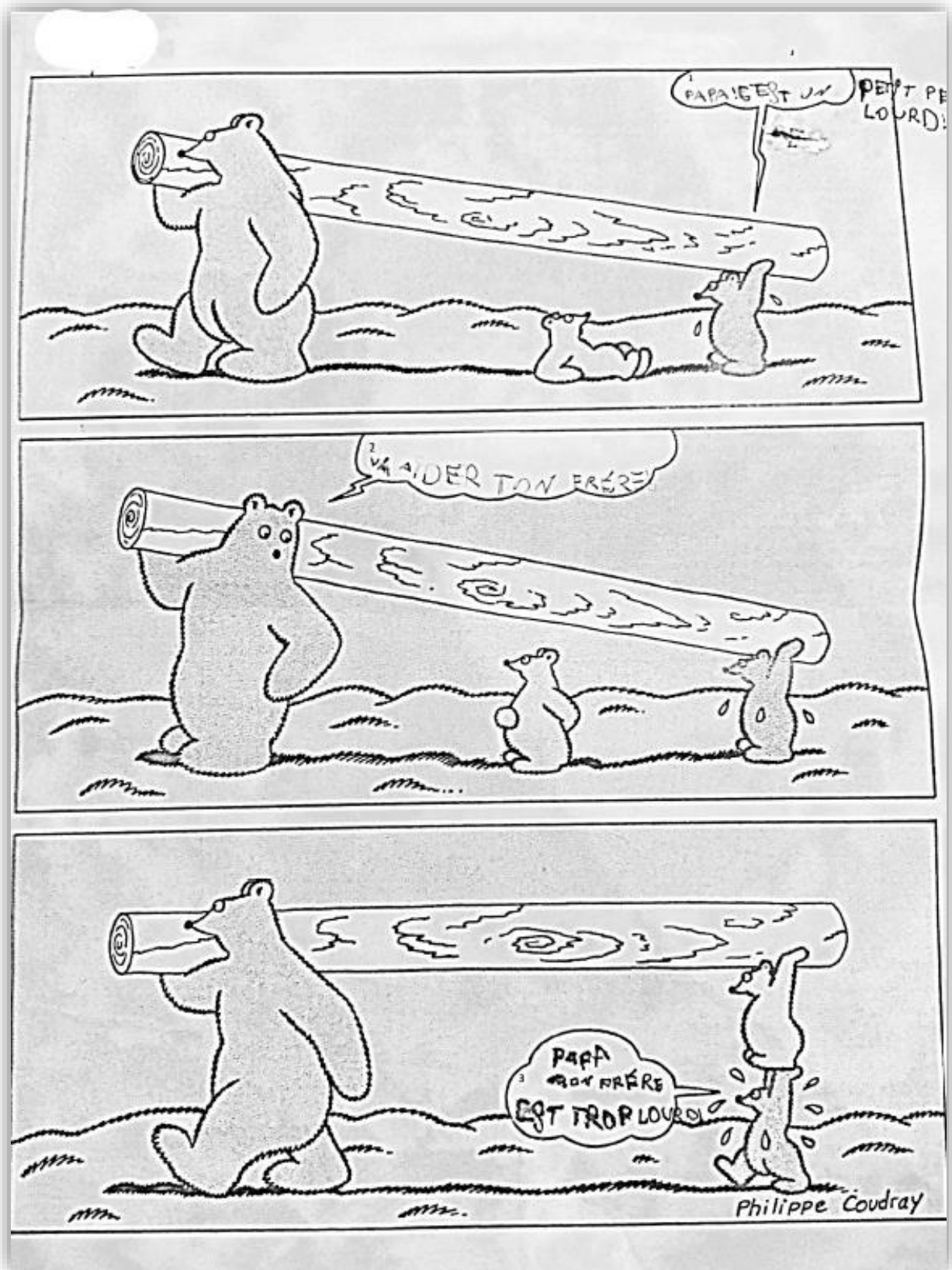
Annexe XXII : Production écrite de l'élève allophone – Ecriture dans les bulles (Séance n°3)

8/10/2020

Ecris ici le texte que tu souhaites mettre dans chaque bulle.

1. papa ! C'EST UN PETIT PEU LOURD!
2. médecin
VA AIDER TON FRÈRE
FRÈRE !
3. PAPA ! TO LOUP.
MON FRÈRE TO LOUR
FRÈRE EST TROP LOURD!

Annexe XXIII : Production écrite finale de l'élève allophone – Ecriture dans les bulles
(Séance n°4)



Annexe XXIV : Production plastique n° 1 – Création d'un comic strip (Séance n°6 et 7)



Case n°1 : « C'est trop long ! »



Case n°2 : « La La La La La La La La La La La La »



Case n°3 : « Glou Glou »

Annexe XXV : Production plastique n°2 - Création d'un comic strip (Séance n°6 et 7)



Case n°1 : « Oh ! J'ai une faim de loup ! »



Case n°2 : « Oh ! Non ! Je dois aller chercher les enfants ! »



Case n°3 : « Vous allez au parc ! »

Annexe XXVI : Production plastique n°3 - Création d'un comic strip (Séance n°6 et 7)



Case n°1 : « Enfin je suis arrivé »



Case n°2 : « Ssssss ! Je vais te mordre »



Case n°3 : « Grrr »

Annexe XXVII : Production plastique n°4 - Création d'un comic strip (Séance n°5 et 7)



Case n°1 : « J'en ai marre »



Case n°2 : « On joue à quoi ? On va quand même jouer avant de rentrer »



Case n°3 : « Maîtresse pourquoi on ne reste pas en récréation ? »

Table des illustrations

Figure 1 : Schéma actanciel dans <i>Octave et le Cachalot</i>	7
Figure 2 : QUINO, <i>La famille de Mafalda</i> , tome 7, 1983, page 3.	8
Figure 3 : Planche extraite de <i>l'Ours Barnabé Intégrale 1</i> (2010) de Philippe Coudray	9
Figure 4 : Planche n° 380, extraite de la BD <i>Les P'tits Diables, tome 9, interdit aux soeurs</i> de Olivier Dutto, p. 34	10
Figure 5 : Planche extraite d' <i>Astérix le Gaulois</i> , de Goscinny et Uderzo, publiée en 1961, p.5. 13	
Figure 6 : Planche extraite de <i>Tom-Tom et Nana</i> , réalisée par DESPRES Bernadette et COHEN Jacqueline, datant de 1978	14
Figure 7 : Planche extraite du tome 8 de la BD <i>Les contes du Korrigan</i> , réalisée par J.-L. ISTIN, E. et R. LE BRETON, C. BABONNEAU, S. BILEAU, DUB et F. GOMES, publiée en 2006, p.7	15
Figure 8 - Planches extraite du tome 1 du manga <i>Gunnm</i> , de Yukito Kishiro.....	16
Figure 9 - Strip extrait de <i>Mafalda revient</i> , de Quino, datant de 1981, publiée aux éditions Glénat	17
Figure 10 : Planche extraite du tome 2 des <i>Schtroumpfs</i> , « Le Schtroumfissime et Schtroumpfonie en ut », de Peyo	18
Figure 11 : « Occurrence de quelques activités dans les 26 séquences étudiées », selon Hélène Raux	27
Figure 12 : Plan de classe	29
Figure 13 - Grille d'analyse de la « lecture puzzle »	40
Figure 14 - Grille d'analyse de l'activité "écriture dans les bulles" réalisé à partir du premier jet des élèves.....	42
Figure 15 - Grille d'analyse traitant de l'activité "écriture post-it" - Séance n°5	45