



HAL
open science

Comment faire tilt grâce à des ”boum, paf, hic”? Les onomatopées en BD au service d’une plus grande compréhension en lecture pour des élèves de cycle 3

Aurélie Vibien Nuix

► To cite this version:

Aurélie Vibien Nuix. Comment faire tilt grâce à des ”boum, paf, hic”? Les onomatopées en BD au service d’une plus grande compréhension en lecture pour des élèves de cycle 3. Sciences de l’Homme et Société. 2022. dumas-03811168

HAL Id: dumas-03811168

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03811168>

Submitted on 11 Oct 2022

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 d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention premier degré

Comment **faire TILT** grâce à

des « **BOUM, PAF, HIC** » ?

**LES ONOMATOPÉES EN BD AU SERVICE D'UNE PLUS GRANDE
COMPRÉHENSION EN LECTURE POUR DES ÉLÈVES DE CYCLE 3**

Mémoire présenté par Aurélie Nuix

Sous la direction de Monsieur Laurent Péguy

Année universitaire : 2021 – 2022

Remerciements

Je remercie chaleureusement mon directeur de mémoire Monsieur Laurent Péguy qui a accepté de suivre mon travail cette année. Merci à lui pour les conseils avisés et le partage de connaissances culturelles et littéraires.

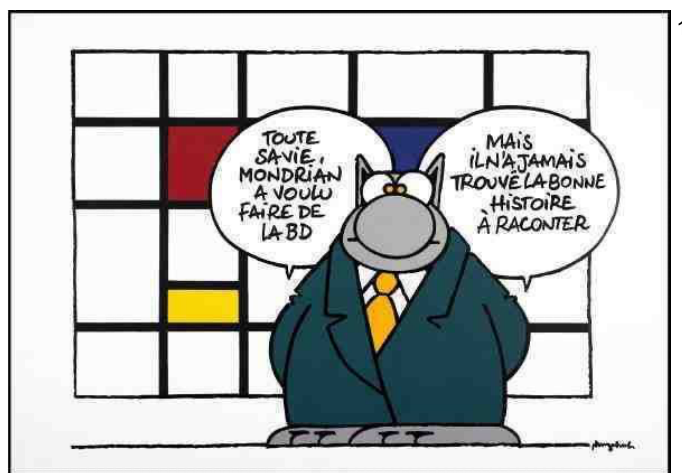
Je remercie mes professeurs d'arts visuels, d'éducation musicale et de français, Mesdames Métaux, Bouley et Bachelé pour leurs encouragements constants.

Merci à Madame Natacha Lauvray, responsable du CRD, pour son aide précieuse dès les premiers jours de cette année mais également pour tous les ouvrages conseillés et sa disponibilité quotidienne.

Je remercie ma tutrice DSDEN, Madame Laure Dauba, pour tous les documents prêtés, pour sa confiance continue et ses visites bienveillantes dans la classe, qui me permettent à chaque fois d'analyser de plus en plus finement mes pratiques et gestes professionnels, de façon objective et constructive.

Merci à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école élémentaire Pierricq où je travaille cette année pour leur accueil chaleureux et leur soutien mais plus spécialement à Monsieur Franck Barbier avec qui j'ai travaillé toutes ces semaines scolaires main dans la main à la bonne mise en place de ma pratique de classe en cycle 3 et à la mise en place de la séquence dans sa classe en lien avec ce mémoire.

Je remercie mon mari pour son soutien indéfectible dans la mise en place de ce projet professionnel tellement intense et prenant. Merci de croire en moi avec autant de force et d'enthousiasme. Merci à mes enfants, ma bouffée d'oxygène, qui me donnent toujours la force de continuer. Merci enfin à ma proche famille pour les encouragements et pour s'être soumis à la lecture de ce travail de recherche dans la bonne humeur et avec la soif d'apprendre de nouvelles choses.



« Lire, c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas ». Victor Hugo²

¹ GELUCK Philippe, *Tout l'Art du Chat*, Dessin exposé à la Galerie Huberty-Breyne à Paris

² HUGO, Victor, *Extrait de Océan, Victor HUGO œuvres complètes, océan prose, philosophie prose, faits et croyances, moi l'amour, la femme, philosophie vers, plans et projets*, Ed. Bouquins, 2002

TABLE DES MATIERES

Remerciements	2
Introduction.....	5
1. Partie 1 : Cadrage institutionnel et apports théoriques	8
1.1 Le cadre institutionnel à l'école en matière de lecture-compréhension	8
1.1.1 La lecture à l'école primaire	8
1.1.1.1 La mise en œuvre de la lecture à l'école :	10
1.1.1.2 La place accordée à la BD à l'école	12
1.1.2 La compréhension en lecture.....	13
1.1.2.1 Qu'est-ce que comprendre des textes littéraires ?	15
1.1.2.2 Les niveaux et les profils de compréhension des élèves.....	19
1.1.3 Les obstacles liés à la compréhension en lecture	21
1.1.3.1 Ceux liés aux pratiques du jeune lecteur.....	23
1.1.3.2 Ceux liés aux textes même et aux pratiques en classe.....	24
1.2 Les apports de la recherche.....	26
1.2.1 Les spécificités de la sémiotique de la bande dessinée	26
1.2.1.1 L'historique et les caractéristiques de la BD.....	27
1.2.1.2 La BD : un mode de lecture particulier	29
1.2.1.3 Lire une bande dessinée, une lecture croisée	30
1.2.2 Les dimensions de l'écriture en BD	31
1.2.2.1 Le texte et les phylactères	32
1.2.2.2 Les dessins et idéogrammes	33
1.2.2.3 Les onomatopées et la ponctuation.....	35
1.2.3 Les onomatopées	35
1.2.3.1 Une communication pré-langagière ?.....	37
1.2.3.2 Leurs fonctions expressive et conative.....	39
1.2.3.3 Une aide pour le jeune lecteur de BD.....	41
1.2.4 La BD et la didactique.....	42
1.2.4.1 Passer d'un récit à la BD	44
1.2.4.2 Onomatopées, idéogrammes et ponctuation en lecture-compréhension	45
1.2.4.3 Les inférences et l'implicite : l'état mental des personnages.....	47
2. Partie 2 : Méthodologie et mise en œuvre	49
2.1 Le contexte de classe	50
2.1.1 La classe dans l'école.....	51

2.1.2	La classe et ses habitudes en lecture	51
2.2	La séquence proposée.....	53
2.2.1.1	Le questionnement préalable	53
2.2.1.2	La séquence et son déroulement	53
2.2.2	Les séances à analyser plus spécifiquement	54
2.3	Les planches choisies pour travailler en classe	57
2.3.1	L'analyse « a priori » du corpus choisi.....	57
2.3.1.1	Le Petit Prince de Joann Sfar	57
2.3.1.2	Le loup et l'agneau de Jean de La Fontaine, comment passer du récit à la BD	60
2.3.1.3	Lecture explicite des BD Le Tour de Gaule d'Astérix et Le Nid des Marsupilamis.....	61
2.3.1.4	Un autre chantier à analyser, la création de sa propre planche de BD	65
2.3.2	Les objectifs fixés et les attentes	67
2.4	Le recueil de données.....	67
3.	Partie 3 : Résultats et analyse.....	68
3.1	Les propositions institutionnelles	68
3.2	Les représentations des élèves	70
3.2.1	En amont :.....	70
3.2.2	En aval :.....	71
3.2.2.1	Premier temps : bilan production écrite	72
3.2.2.2	Deuxième temps : le questionnaire bilan.....	75
3.3	Le comparatif des données.....	90
3.4	L'étude détaillée pour 5 profils d'élèves de la classe	91
3.5	La place de l'enseignant durant le projet	93
	Conclusion.....	95
	Bibliographie.....	96
	Annexes.....	0

Introduction

Les programmes scolaires soulignent fortement depuis quelques années la nécessité de faire de la lecture et de l'écriture une pratique quotidienne non seulement en français, mais dans toutes les autres disciplines.

A la fin de l'école primaire, un grand nombre d'élèves se trouve encore en difficulté de compréhension en lecture. Or, il est impossible de lire sans comprendre et plus encore, sans interpréter.

Elisabeth Nonnon, didacticienne du français et notamment des questions liées au vocabulaire, expose dans l'une de ses thèses que nombreux décrochages scolaires qui surviennent entre l'école primaire et le collège, trouvent leur origine dans l'incapacité des élèves concernés à accéder à des documents écrits, par manque d'apprentissage progressif à ceux-ci.

Elle définit parmi toutes les disciplines, la lecture notamment comme un vecteur d'intégration sociale : « une mission prioritaire de l'école [...] les connaissances et les démarches intellectuelles nécessaires à l'intégration sociale passent par les médiations écrites ¹ ».

Au cycle 3, l'enjeu de l'école est de former l'élève à acquérir une lecture autonome en poursuivant l'apprentissage explicite de la compréhension en lecture en utilisant des supports de plus en plus complexes. Les programmes mettent l'accent sur « la cohérence intellectuelle du travail, l'objectif d'étendre et d'approfondir la culture des élèves, l'ambition de former leur goût et de varier les lectures pour ménager leur intérêt ² ».

En fin de cycle 3, l'élève doit être capable de « lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture ³ ».

Alors, dans une société en perpétuelle évolution numérique (télévision, jeux vidéo, internet...), comment ne pas creuser encore cet écart de plus en plus constaté entre les jeunes et la lecture ? De même, peu d'adultes semblent assidus à la lecture (ennui, endormissement...); cela étant souvent lié à leur propre expérience scolaire ou à leur rapport à l'école. Or, la compréhension fait partie de nos vies à chaque instant. Comment comprendre un panneau dans la rue, un menu qui nous est proposé au restaurant ou échanger via le cahier de liaison de son enfant avec l'école si nous ne savons pas lire ?

Enfant et adolescente, je n'aimais que moyennement la lecture et je privilégiais toujours celles qui présentaient des textes avec images ou alors les histoires « à

¹ NONNON Elisabeth, QUET François (dir.), *Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*, Repères, n°45, Ed. ENS de Lyon, ISF, 2012

² EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3, Pour une culture littéraire et artistique*, Fiche « Le parcours de lecture à travers le cycle » page 1, Mars 2016, en ligne <https://eduscol.education.fr/247/francais-cycle-3-pour-une-culture-litteraire-et-artistique> [consulté le 23/10/2021]

³ EDUSCOL, *Programme du cycle 3* publié au BO n°31 du 30 Juillet 2020, en ligne : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3> [consulté le 28/10/2021]

écouter », donc celles avec peu de textes à lire. Ces rituels d'écoute et de lecture illustrée ont peu à peu aiguillé mon parcours de lecteur vers d'autres supports ; et par la suite de m'ouvrir à d'autres littératures tout en enrichissant mon bagage lexical et culturel. J'ai d'ailleurs orienté mes études post-collège vers une filière littéraire.

Je constate aujourd'hui avec mes enfants mais aussi avec les élèves de la classe de CM2 dont j'ai la charge chaque lundi, que tous les sens (ouïe, vue...) sont essentiels pour les amener à s'intéresser et s'ouvrir à la lecture. Dès la maternelle, de nouvelles entrées en lecture (préconisées par les programmes) illustrent bien ce propos. Par exemple, les comptines ou la lecture d'une histoire par l'adulte vont, selon la méthode « interactive ¹ », permettre à l'élève de s'acculturer à la langue et de travailler, même avant l'acquisition de la reconnaissance des lettres, la compréhension en lecture. Cette méthode est également celle préconisée par Roland Goigoux, professeur des universités et spécialiste de l'enseignement de la lecture : Il s'agit pour lui d'associer la lecture et l'écriture dès la maternelle de manière conjointe et progressive. De cette manière, tous les élèves auront des références communes vues en classe et pourront aborder en classe de CP l'apprentissage de la lecture par le décodage et la compréhension de manière sereine et confiante.

De ce fait, je suis intimement persuadée que certains passages en lecture peuvent décourager des élèves même en cycle 3 car ils ne peuvent pas toujours se représenter ce qu'ils lisent. Les réalités décrites étant alors peu ou pas familières, il ne leur est donc pas possible de se forger une représentation imagée de la scène lue.

La bande dessinée semble à ce titre offrir aux élèves l'accès à une lecture plus attractive et plus ludique du fait de son aspect visuel, accrocheur et souvent coloré. Elle pourrait se définir par son utilisation quasi-exclusive de l'image séquentielle. Cela en fait un genre narratif par essence et complètement à part, avec des codes à maîtriser. En effet, de l'enchaînement d'images en séquences va naître la représentation d'une action, là où l'album peut plus facilement se détacher du récit pour se tourner vers le genre poétique. Une des principales caractéristiques de la bande dessinée réside donc dans cet usage de la séquentialité. La seconde fonction serait, à l'intérieur même des vignettes, une fonction plus iconographique du dessin, l'éloignant du dessin en art comme parfois les images de l'album de jeunesse. De plus, les onomatopées, les signes et la ponctuation en bande dessinée vont aider les élèves à comprendre une action ou interpréter les sentiments ou la psychologie des personnages. C'est sur ce dernier point qu'il semble intéressant de s'attarder.

Il demeure pertinent de s'interroger sur la fonction de ce langage spécifique à la bande dessinée au service d'une meilleure compréhension en lecture pour des élèves de cycle 3.

Nous verrons ainsi dans un premier temps quelle place occupe la lecture à l'école aujourd'hui puis de quelle manière la bande dessinée, par ses spécificités langagières, peut permettre aux élèves une meilleure compréhension en lecture et

¹ CHAUVÉAU Gérard, *Acte de lecture et décodage* [article p34]. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°3, 1990. Lecture, sous la direction de Dominique Guy Brassart. pp. 31-50, <https://doi.org/10.3406/spira.1990.1839> [consulté le 06/11/2021]

encourager les élèves à lire davantage. Pour cela, nous nous appuyerons sur un corpus de bandes-dessinées dont certaines sont au programme du cycle 3 et d'autres choisies selon certaines spécificités.

Puis, nous tenterons dans un second temps d'expliciter de manière détaillée et précise la mise en œuvre du projet de recherche en classe. De ce fait, nous décrypterons certaines planches particulières de BD et présenterons dans le détail le déroulement de la séquence menée en classe de CM2 durant la période 2 de cette année scolaire.

Ainsi, les séances composant la séquence seront décortiquées afin de permettre dans une dernière partie de présenter une analyse fine et individualisée de leur impact sur les apprentissages des élèves de la classe tout en considérant les obstacles à la compréhension et les critères de réussite pour chaque élève.

1. Partie 1 : Cadrage institutionnel et apports théoriques

1.1 Le cadre institutionnel à l'école en matière de lecture-compréhension

1.1.1 La lecture à l'école primaire

La lecture est une activité complexe. Elle demande à celui qui lit de mobiliser des capacités d'attention et de mémorisation mais en même temps des connaissances culturelles et personnelles sur le monde qui l'entoure. Dès la classe de CP, il s'agit d'acquérir pour l'élève des compétences spécifiques dans le traitement de ce qui est écrit : apprendre à décoder et apprendre à comprendre. Ces compétences doivent être travaillées de manière progressive, conjointe et quotidienne. De cette manière « la lecture fluide, qui doit être acquise au CP, est la condition indispensable à la bonne compréhension d'un texte.¹»

L'épineuse question de la lecture à l'école mobilise toute la communauté éducative et demeure au cœur des préoccupations actuelles. Déjà, il y a huit ans, Michel Lussault, alors président du directeur de l'institut français de l'éducation, alertait sur l'importance pour les élèves de lire régulièrement. Selon lui, la lecture conditionne en effet le devenir après l'école ; « Ne pas la maîtriser handicape très lourdement, aujourd'hui plus que par le passé, la vie sociale d'un individu²».

Le ministère de l'Éducation Nationale s'évertue à faire de la lecture l'un des principaux savoirs fondamentaux à acquérir pour l'élève, à l'instar de l'écriture, le savoir compter ou les enjeux civiques comme respecter ses pairs et autrui. Il va même plus loin en parlant de la lecture comme une « Grande cause nationale ³». Au-delà de communiquer le plaisir de lire à l'élève et de l'amener à s'intéresser à des ouvrages variés, il s'agit de lui permettre une réelle maîtrise de la lecture. Ce défi est donc d'abord celui de la Nation avant d'être celui des enseignants ou des parents. L'enquête *les jeunes et la lecture* ⁴ qui fut commandée par le Centre National du Livre en 2016, témoigne alors que 89 % des élèves de 7 à 19 ans lisent dans un cadre scolaire mais que seulement 28 % lisent quotidiennement.

¹ EDUSCOL, *4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux*, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056> [consulté le 27/10/2021]

² LUSSAULT Michel dans une interview accordée pour à Mattea Battaglia, journaliste *Le Monde* publiée le 16 mars 2016, en ligne : https://www.lemonde.fr/education/article/2016/03/16/apprentissage-de-la-lecture-on-n-a-pas-de-baguettes-magiques-pas-de-martingale_4884077_1473685.html [consulté le 06/11/2021]

³ EDUSCOL, *Été 2021 - Été 2022: La lecture, Grande cause nationale*, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642> [consulté le 06/11/2021]

⁴ EDUSCOL, *L'apprentissage de la lecture à l'école, enquête les jeunes et la lecture*, 2016, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-1028> [consulté le 07/11/2021]

De même, cette enquête révèle que la lecture personnelle, non imposée et choisie par le jeune, « chute à l'entrée au collège puis au lycée (un écolier lit deux fois plus de livres qu'un collégien, trois fois plus qu'un lycéen).¹»

Le site Eduscol, site officiel français d'information et d'accompagnement des professionnels de l'éducation, précise ainsi :

« Au même titre que la lecture, enseignée de façon explicite, la compréhension peut et doit s'enseigner. Lire c'est résoudre des problèmes posés par le texte ; les élèves ont donc besoin de découvrir, d'élaborer et d'expérimenter des stratégies adéquates qu'ils automatiseront par la suite² ».

C'est donc naturellement que la compréhension à l'école vient se greffer aux enjeux de la lecture en classe. Lecture et compréhension étant intrinsèquement liées. La compréhension concerne toutes les lectures de textes mais aussi tous les « documents de formes variées³ ». La richesse du lexique et la réussite scolaire sont souvent liées selon ce qu'affirmait Lieury en 1991. Les programmes en vigueur rappellent que les élèves doivent travailler la compréhension de textes littéraires (récits, descriptions, dialogues, poèmes) et apprendre à comprendre le sens d'un texte en reformulant l'essentiel et en répondant à plusieurs sortes de questions le concernant. Diverses compétences sont ainsi visées comme celles par exemple de narrer des faits, de les décrire, de justifier une réponse, d'inventer des histoires, de résumer des récits, etc. Les programmes d'enseignement de l'école maternelle reprennent cette perspective. Dans la partie « L'oral » du programme consolidé extrait du BO n° 25 du 24 juin 2021 du cycle 1, on peut relever dans la sous-partie *écouter de l'écrit et comprendre* :

« En préparant les enfants aux premières utilisations maîtrisées de l'écrit en cycle 2, l'école maternelle occupe une place privilégiée pour leur offrir une fréquentation de la langue de l'écrit, très différente de l'oral de communication. L'enjeu est de les habituer à la réception de langage écrit afin d'en comprendre le contenu. L'enseignant conduit un langage spécifique pour guider la compréhension. Il prend en charge la lecture, oriente et anime les échanges qui suivent l'écoute. Les textes lus par l'enseignant permettent aux élèves « d'entendre du langage écrit », de développer leur capacité à écouter, à se représenter une situation. La progressivité réside essentiellement dans le choix de textes de plus en plus longs et éloignés de l'oral.⁴ »

Ceci confirme l'aspect fondamental qui est de travailler la compréhension conjointement à la lecture dès la petite section de maternelle.

¹ *Ibidem*

² EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit*, fiche « Pourquoi enseigner la compréhension des textes ? », en ligne : <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit> [consulté le 07/11/2021]

³ *Ibidem*

⁴ EDUSCOL, *Programme consolidé du cycle 1* publié au BO n°25 du 24 juin 2021, en ligne : <https://eduscol.education.fr/83/-enseigne-au-cycle-1> [consulté le 28/10/2021]

1.1.1.1 La mise en œuvre de la lecture à l'école :

Au fil de l'école primaire, l'élève enrichit ses lectures et acquiert des compétences de déchiffrage et compréhension de plus en plus grandes. Au cycle 3, on attend de lui qu'il devienne un « lecteur fluide et stratège ». Pour arriver à cet objectif, l'élève doit alors être capable de produire des inférences (tout ce qui concerne le non-dit de l'histoire, le sous-entendu) indispensables à l'enrichissement de sa compréhension en lecture et à l'établissement d'une cohérence du récit de l'histoire qu'il est en train de lire. Ces informations vont être mises en lien avec ses expériences personnelles. Ainsi ce « lire entre les lignes » va être possible pour le jeune lecteur mais à l'unique condition qu'il ait acquis au préalable suffisamment de connaissances et de vocabulaire (notamment grâce à des compétences inférentielles et connaissances contextuelles liées en partie à ses propres expériences et lectures personnelles). Dès lors, si l'élève ne possède que peu ou pas d'images personnelles lui servant de référence, alors lui demander une définition claire d'un mot ou de décrire parfaitement une chose, une action, une scène peut se révéler fastidieux pour lui. Ceci entraînant une activité cognitive de ce fait longue et qui à terme risque de ne plus lui donner l'envie de lire voire de le décourager.

Ce lecteur « faible compreneur » comme nous pourrions le dénommer pour reprendre les termes de Jocelyne Giasson, didacticienne de la lecture, se retrouve alors à devoir en permanence déchiffrer mot à mot ce qu'il lit. L'élève doit selon elle recourir à des stratégies qui vont lui permettre d'acquérir des compétences et de développer un goût pour la lecture. Ainsi, proposer quotidiennement des lectures de textes de plus en plus complexes va demander aux élèves de mobiliser les compétences qu'ils auront acquises précédemment et passer d'une lecture dite « débutante » à une lecture « experte ». Ces textes de plus en plus complexes ou textes « résistants¹ », comme les appelle Catherine Tauveron, impliquent un réel investissement de la part du jeune lecteur et l'oblige à interpréter ce qui n'est pas dit de manière claire et limpide dans le texte lu. Selon cette chercheuse, la « condition élémentaire pour une connivence possible entre le texte et le lecteur² » est la possession au préalable de références solides pour éviter une « lecture naïve³ ».

Les images seraient alors l'une des solutions possibles pour pallier ces difficultés en lecture ?

Dès la maternelle, l'élève est naturellement emmené vers de la compréhension langagière par et grâce aux images. Les imagiers se présentent souvent comme un support approprié et utilisé par les enseignants. Tous les enfants ne peuvent s'imaginer ou se représenter de manière pertinente et semblable certaines actions ou scènes de l'album lu par manque pour certains de représentations mentales (vacances

¹ TAUVERON Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, p18, 1999. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38

² *Ibid.* p10

³ *Ibidem*

en famille, sortie au cinéma, en forêt, activités sportives, etc.). Ce constat reste une vérité tout au long de la scolarité.

La bande dessinée semble donc à ce titre apparaître comme un support idéal à travailler en classe avec les élèves faibles ou moyens compreneurs. La complémentarité des images et des particularités de ses textes, ce rapport texte-images, dont nous développerons les spécificités par la suite (onomatopées, idéogrammes...), se mettant alors pleinement au service de la compréhension en lecture à l'école primaire. Tout au long des cycles scolaires, la lecture est travaillée en classe. Des activités de lecture suivie, lecture-compréhension, lecture autonome sont proposées et ritualisées. Les programmes insistent sur la nécessité d'un entraînement à la compréhension de textes dès la classe de CP, début du cycle 2 :

« L'entraînement à la compréhension doit s'effectuer dans deux directions :
- oralement pour les textes dits longs et complexes [...]
- sur l'écrit pour des textes plus courts et ne se référant pas à des connaissances ou des expériences ignorées des élèves ¹».

Ces moments de lecture doivent permettre à l'élève de développer le goût et l'envie de lire, de partager ses expériences de lecteur (débats interprétatifs par exemple) et de travailler conjointement oral et écrit, grands enjeux de l'école de la République.

De même, les apprentissages de l'enfant liés à la lecture nécessitent une maîtrise de compétences particulières qui s'acquièrent au cours de 3 étapes et mettent en jeu tout un système de procédures cognitives et intellectuelles liées au langage. Ainsi, un passage du mémoire de Margaux Bellanger autour de travaux de recherche en orthophonie sur l'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur, est très pertinent à ce titre :

« L'enfant doit mettre en relation le système visuel et les aires du langage (Dehaene, 2007). L'enfant passe alors par un apprentissage en trois étapes successives selon Frith (1985) :

- Étape logographique : l'enfant réalise une pseudo-lecture à l'aide d'indices visuo-sémantiques pertinents, sans prendre en compte la phonologie. Il reconnaît son nom, son prénom, des marques publicitaires (Dehaene, 2007 ; Frith, 1985) ;
- Étape alphabétique : c'est le début des mises en correspondance entre les graphèmes et les phonèmes. On parle de correspondances graphèmes-phonèmes, permettant à l'apprenti-lecteur de décoder les mots lus (Frith, 1985) ;
- Étape orthographique : l'apprenti-lecteur analyse directement les mots grâce aux unités orthographiques, sans utiliser la phonologie (Dehaene, 2007 ; Frith, 1985). Une fois toutes ces étapes maîtrisées, l'apprenti-lecteur généralise ces procédures à de nouveaux mots et automatise la lecture pour qu'elle devienne experte ²».

¹ EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit*, fiche « Pourquoi enseigner la compréhension des textes ? » p1, en ligne : <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit> [consulté le 07/11/2021]

² DEHAENE Stanislas et FRITH Christopher, chercheurs en psychologie expérimentale In : *Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI*, Mémoire de Margaux Bellanger, Académie d'Amiens, 2017/2018, en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02089417>

1.1.1.2 La place accordée à la BD à l'école

La BD fait partie intégrante des listes de références officielles que met à disposition la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire sur le site Eduscol et à destination des enseignants. Dans le cadre de leur scolarité et des attendus en lecture, les élèves doivent pouvoir se confronter chaque jour à plusieurs types de lecture et sous diverses formes. Les œuvres littéraires sélectionnées pour créer des listes de référence pour les professeurs, l'ont été selon des objectifs pédagogiques et didactiques précis et réfléchis. Ainsi peut-on comprendre en préambule de la liste de références d'œuvres de Littérature de Jeunesse pour le cycle 3 qu'il s'agit de

« Faire connaître des œuvres, des formes littéraires et éditoriales représentatives de la richesse de la littérature de jeunesse (... de) sensibiliser les élèves aux particularités littéraires et artistiques des œuvres de littérature de jeunesse (... de) proposer des pistes pédagogiques autour de chaque œuvre, (... de) faire découvrir les principaux contenus thématiques abordés par la littérature de jeunesse (... et de) découvrir la diversité et les fonctions des personnages (...) car ceux-ci suscitent l'implication du lecteur ».

Dans ces listes, le large choix d'ouvrages est référencé comme suit : les albums, les bandes dessinées, les contes, les fables et mythes, la poésie, les romans et le théâtre. Il est à noter qu'au cycle 2, 21 BD¹ sont officiellement référencées comme œuvres littéraires à utiliser en classe et que 27² sont proposées pour le cycle 3. En cycle 1, les livres sélectionnés doivent permettre à l'enfant d'entrer dans « une première culture littéraire ». Ainsi des ouvrages patrimoniaux et classiques sont proposés à la lecture en classe de maternelle avec plusieurs entrées possibles pour les enseignants notamment la transmission par l'oral, le langage et les images, le jeu et la mise en scène d'un livre ou encore les divers récits (par exemple élaborés) et les albums.

La bande dessinée est un livre qu'une grande majorité d'enfants et de jeunes connaissent, apprécient et lisent. Depuis plusieurs décennies déjà, des héros comme Bécassine, Tintin, Spirou, Titeuf, et plus récemment *Les P'tits Diables* ou *Mortelle Adèle* auxquels s'identifient les enfants, peuvent véritablement aider pour les apprentissages en matière de lecture-compréhension. Divertissante, facilement lisible et ludique, la BD, par sa forme singulière et ses spécificités, rend souvent la lecture plus attrayante pour des élèves alors peu attirés par elle. La BD peut se présenter comme un premier pallier vers d'autres lectures plus longues. De plus, les caractéristiques de ce genre littéraire en font un objet et support idéal pour les enseignements à l'école. Le travail interdisciplinaire que la BD offre permet à l'enseignant d'aborder conjointement la didactique d'autres disciplines que la lecture comme les arts visuels, le français, l'histoire, l'éducation musicale... Utiliser la BD dans ces disciplines permet d'étayer et de renforcer les objectifs d'apprentissage visés pour les élèves en lecture.

¹ EDUSCOL, *La Littérature à l'école, listes de référence pour le cycle 2*, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13465/download> (version 2018)

² EDUSCOL, *La Littérature à l'école, listes de référence pour le cycle 3*, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13474/download> (version 2018)

Pierre Lungheretti, Directeur Général de la Cité Internationale de la Bande Dessinée et de l'Image à Angoulême, expliquait en 2017 dans une interview, que la BD occupe une place particulière à l'école et cela depuis plusieurs dizaines d'années :

« Il faut rappeler la démarche pionnière du festival de la BD d'Angoulême qui lance le concours de la BD scolaire dès les premières éditions au milieu des années 70. Les préjugés à l'égard du 9e Art s'effacent de plus en plus, on reconnaît ses vertus pédagogiques, notamment pour l'apprentissage de la lecture. Parler de conquête est néanmoins prématuré : la BD n'a pas intégré des dispositifs de l'Éducation Nationale du type « classes à horaires aménagés » comme d'autres disciplines telles que la musique, les arts plastiques ou le cinéma, mais nous travaillons pour que cela puisse aboutir – ce qui aurait un effet symbolique important ¹».

Ainsi, même si la BD n'est officiellement rentrée dans les programmes scolaires qu'en 2008 suite à l'arrivée de l'enseignement de l'histoire des Arts à l'école, Pierre Lungheretti émet le constat que les classes qui sont accueillies à la Cité internationale de la BD et de l'Image et qui travaillent avec ce support en classe en bénéficient positivement. Il est effectivement constaté dans ces classes « un progrès dans les pratiques de lecture, une capacité de concentration accrue, des élèves en situation de décrochage qui évoluent vers la réussite scolaire et une meilleure cohésion des classes.² ».

Toutefois, selon Amandine Lecocq, enseignante en histoire et philosophie, qui s'est livrée dans un article en 2017³ pour le magazine *Le Débat*, le fait que la bande-dessinée ne fasse malheureusement que rarement l'objet d'une lecture intégrale d'œuvre en classe est regrettable. D'après elle l'étude d'un roman ou d'un recueil de fables se fait souvent de manière détaillée, poussée, complète. Elle ajoute même que les professeurs n'osent pas enseigner la BD en classe souvent par manque de formation sur ce médium mais aussi par peur de ne pas être à la hauteur, être moins à l'aise avec ce support. C'est pourquoi selon elle la BD reste aux abonnés absents dans certaines classes et qu'elle est trop souvent absente de l'enseignement de la littérature de jeunesse à l'école, supplantée par l'étude d'œuvres dites classiques.

1.1.2 La compréhension en lecture

Longtemps nombreux ont été convaincus que c'était le rôle du lecteur de devoir extraire le sens de ce qu'il lit dans le texte même. Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en se servant à la fois de ce texte mais aussi de ses propres connaissances, expériences et de son environnement de lecture.

Du latin « *comprehendere* » signifiant saisir, le verbe comprendre présente plusieurs définitions dans le dictionnaire Larousse⁴.

¹ LUNGHERETTI Pierre cité dans l'article *BD à l'école : stimuler la sensibilité esthétique, désinhiber face la lecture*, 2017, en ligne : <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/BD-a-l-ecole-stimuler-la-sensibilite-esthetique-desinhiber-face-a-la-lecture> [consulté le 08/11/2021]

² *Ibidem*

³ LECOCQ Amandine cité dans « Le sacre de la bande dessinée », *Le Débat* n°295, mai-août 2017

⁴ LAROUSSE, la référence, *Dictionnaire Maxipoche 2021*, p279 définition « comprendre »

- 1. Saisir la signification de ; concevoir : Elle a compris la méthode de travail. Si vous ne comprenez pas ce mot, regardez dans le dictionnaire.
- 2. Accepter avec plus ou moins d'indulgence les raisons de qqn, de qqch ; admettre : Nous comprenons tout à fait votre réaction (=nous la trouvons naturelle, normale). Elles comprennent que vous soyez en colère.
- 3. Mettre dans un tout : Le planning comprend les jours fériés (SYN. Contenir, englober, inclure).
- 4. Être formé de : La propriété comprend une maison et un jardin (= est constitué de ; SYN. Comporter, compter).

Les mécanismes et processus de compréhension en lecture interviennent lors d'activités d'écoute du langage oral. Elisabeth Nonnon, chercheuse en didactique de l'oral et à l'origine de nombreuses thèses, se réfère dans *La Revue Française de pédagogie* à Lev Vygotsky, un immense pédagogue et psychologue russe qui considérait dans son ouvrage *Pensée et langage* (1934) que le langage écrit était « une fonction psychique supérieure » de l'homme. Selon Vygotsky, ce langage serait « l'opposé polaire du langage parlé ¹ » dont la maîtrise est ardue puisque aucun élément sonore ni aucune présence physique de l'interlocuteur n'aident à l'écrit comme c'est le cas pour le langage oral, qu'il nomme le langage « parlé ». De ce fait d'après Elisabeth Nonnon

« L'accès au langage écrit par exemple, dont Vygotski analyse longuement et à plusieurs reprises les caractéristiques, suppose chez l'enfant une maîtrise de l'attention volontaire, une prise de conscience et une abstraction, une attitude métalinguistique secondaire par rapport à la pratique spontanée du langage ; par la pratique de ce médiateur culturel, il devient capable de transférer cette démarche réflexive à son propre langage oral ² ».

Sur cette importance donnée à la construction des outils métacognitifs, l'enfant va passer

« À un langage abstrait : un langage sans la voix, qui utilise, non les mots, mais les représentations des mots et à une situation de communication abstraite. Ce pourquoi lire-écrire est la forme la plus complexe de l'activité verbale : il est beaucoup plus difficile d'apprendre à lire et à écrire que d'apprendre à parler. ³ »

Qui plus est, cette chercheuse note également dans sa thèse l'importance du vocabulaire et les particularités de son enseignement. Elle énonce ses propos :

« Piaget, Vygotski ont (...) longtemps montré que le moment où l'enfant acquiert dans un contexte une étiquette verbale, n'est que le début d'un long processus de développement et de structuration des significations du mot,

¹ VYGOSTSKI, Lev, *Pensée et langage*, 1934, dans MONDÉMÉ Gilles, *pour le groupe 4, Les Actes de Lecture* n°105, mars 2009, Bilan d'étape de la recherche-action AFL sur l'écriture, en ligne : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL105/AL105p091.pdf[consulté le 02/12/2021]

² NONNON Elisabeth. Vygotski (L.S.). — *Pensée et langage*. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 79, 1987. p103, en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1987_num_79_1_2421_t1_0098_0000_2

³ *Ibidem*

l'étiquette verbale utilisée recouvrant des significations qui peuvent être très différentes de celles de l'adulte. Piaget l'a montré notamment pour des termes comme frère : si l'usage référentiel et désignatif est précoce (« c'est mon frère », « mon frère, c'est Julien »), il faut beaucoup de temps pour que les enfants maîtrisent les sens et usages relationnels ou intégratifs du terme (« Je suis le frère de », « nous sommes trois frères », etc..). Bresson l'a montré aussi pour le long développement de la signification des articles. L'emploi du mot dans des contextes différents, porteurs de significations différentes, peut engager un enrichissement, une structuration de ses significations, notamment d'un accès progressif à sa polysémie, certains sens mettant en jeu des processus d'élaboration plus complexes que d'autres (problèmes de réciprocité des points de vue, abstraction et décontextualisation..). D'après plusieurs travaux (Ehrlich, Florin et Bramaud du Boucheron, F. François.) cette mobilisation de sens et de contextes différents serait un des indicateurs les plus discriminants pour le niveau des élèves et le plus significatif des différences sociales.¹ »

Ainsi, acquérir une compréhension en lecture est un processus long, fastidieux et souvent semé d'embûches mais plus l'élève y est confronté tôt, plus les moments de lecture sont ritualisés et plus les phases écrites/orales sont alternées alors plus l'élève prendra confiance et deviendra un lecteur expert et averti.

1.1.2.1 Qu'est-ce que comprendre des textes littéraires ?

Les recherches en matière de lecture-compréhension de Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, deux spécialistes reconnus pour leurs travaux en enseignement-apprentissage de la lecture, ont mis en exergue les connaissances et compétences que l'enfant-lecteur doit être capable de développer puis de mobiliser simultanément. Ainsi, ils dressent une liste de ces dernières en s'appuyant sur des recherches en psychologie. Ils listent notamment :

- des connaissances et compétences « lexicales et syntaxiques »
- des connaissances du monde, compétences qu'ils nomment « encyclopédiques »
- des compétences « de décodage »
- des compétences « inférentielles » soit une capacité à assurer la cohérence textuelle
- des compétences « stratégiques » et « cognitives » (réguler, raisonner etc.)

Le lecteur doit donc être capable de mobiliser, et ce de manière simultanée, toutes ces « habiletés » pour opérer ce qu'appelle Roland Goigoux

« Deux grands types de traitement : des traitements locaux, qui lui permettent d'accéder à la signification des groupes de mots et des phrases ; et des traitements plus globaux, qui l'amènent à construire une représentation mentale cohérente de l'ensemble ²».

¹ NONNON Élisabeth, *Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité*, In : GROSSEMAN F., PLANEE S. dir. : *Les apprentissages lexicaux*. PU du Septentrion, 2008

² GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, *Lectorino & Lectorinette CE1/CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs*, p13, Ed. Retz, 2013

De ces traitements dépendent essentiellement le tri des informations principales et leur organisation progressive en mémoire à long terme. Un lecteur doit donc réussir à « prendre ensemble », à « saisir » comme le rappelle le sens étymologique du mot comprendre du latin *comprehendere*. Le lecteur doit donc être en mesure de saisir ce qu'il lit et pour cela il doit « fabriquer un film ¹ » dans sa tête pour reprendre les termes de Goigoux et Cèbe.

Les œuvres de littérature occupent comme nous l'avons dit une place privilégiée à l'école. Leur rôle dans le développement de l'imagination et la construction de soi est réaffirmé par les textes officiels en vigueur. Du CM1 à la 6ème, il s'agit même de « construire une première culture littéraire et artistique ».

Néanmoins, si l'on considère la lecture littéraire comme étant la lecture de textes littéraires alors comment définir cette fameuse partie « littéraire » justement du texte lui-même ? Cette question est l'objet de débats récurrents chez les théoriciens de la lecture, qui affrontent deux grands types de conceptions. Véronique Bourhis, enseignante-chercheuse à l'INSPE de Cergy-Pontoise en région parisienne, définit la littérature dans l'un de ses cours magistraux sur la lecture pouvant être perçue comme un corpus de textes. Elle affirme :

« Appartiennent à la littérature tous les textes qui sont reconnus comme tels par la société, et notamment par certaines institutions comme l'édition ou l'école, d'où la célèbre formule provocatrice de Roland Barthes : « La littérature, c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ».

Ce corpus peut varier selon les époques : au XIXe siècle, les œuvres des historiens ou les discours des hommes politiques, comme ceux de Napoléon Bonaparte, appartiennent par exemple à la littérature. Il peut aussi varier selon les points de vue : faut-il par exemple inclure dans la littérature la paralittérature ou la littérature de jeunesse, ou est-ce que ce sont des corpus spécifiques, comme semblent l'indiquer leurs noms ? ² »

Cette définition qu'elle donne ici a été complétée par ce que l'on a appelé la « littérarité ³ ». Ici cette définition de la lecture littéraire, permettrait donc de lire de manière « littéraire » toutes sortes de textes, y compris des textes non-littéraires. « La lecture littéraire est ainsi une lecture seconde, qui viendrait après une première lecture naïve du texte et qui permettrait de la dépasser. ⁴ » comme reprend V. Bourhis.

Catherine Tauveron, chercheur à l'INRP, définit la lecture littéraire comme « une conquête aventureuse et amoureuse ⁵ » constitutive du savoir-lire. Dès le cycle 1, les élèves doivent entrer en lecture ou du moins y être initiés, invités. Catherine Tauveron prône le recours à des textes « résistants » afin de confronter les enfants à leur propre

¹ *Ibid.* p 14

² BOURHIS Véronique, *CM pour l'équipe EAD français CYU INSPÉ*, Cergy, 2020-2021

³ Terme inventé au début du XXe siècle par le critique Roman JAKOBSON

⁴ BOURHIS Véronique, *CM pour l'équipe EAD français CYU INSPÉ*, Cergy, 2020-2021

⁵ TURCO Gilbert, TAUVERON C. (coord.) : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?* 2002. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral, sous la direction de Claudine Garcia-Deban et Isabelle Delcambre. pp. 284-289, en ligne : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1

interprétation et reconstitution de l'histoire lue. Le décodage n'induisant pas forcément la compréhension, les programmes suggèrent alors un enseignement qu'ils décrivent comme « explicite ¹ » de la compréhension et ce dans « la durée ».

Gérard Chauveau, au cours de ses nombreuses conférences et dans ses ouvrages théoriques, décrit la lecture comme étant centrée sur la « lecture oralisation² » en d'autres termes la production de sons. Nombreux chercheurs ont avant lui démontré que l'ouïe et la vue étaient intrinsèquement liées à la lecture.

Les difficultés en lecture sont alors analysées ici comme des difficultés transformer « signes graphiques en formes sonores³ ». Il semblerait alors que savoir lire n'inclutait pas par le passé la compréhension du texte et se serait limité pendant longtemps à une simple performance orale fluide à une simple lecture graphophonologique, c'est à dire de la transcription basique de l'écrit à l'oral (graphé : l'écriture, phono : l'oral).

Mais les temps changent et neuroscientifiques et chercheurs en sciences de l'Éducation s'accordent désormais à affirmer que la lecture sans la compréhension s'avère impossible. Les préconisations actuelles d'ailleurs imposent d'insister et de travailler sans relâche dès le CP le décodage et la fluence (fluidité/rapidité) de lecture. Le tempo doit être rapide l'année de CP (étude des graphèmes-phonèmes) pour donner des « briques » aux élèves mais on ne peut et ne doit pas différer la compréhension. Elle doit absolument être travaillée de manière concomitante à la lecture dès l'âge de 3 ans, l'école étant désormais obligatoire dès la petite section. Rappelons néanmoins qu'un bon déchiffreur n'est pas forcément un bon décodeur. C'est pourquoi le professeur des écoles doit particulièrement porter attention aux questions qu'il choisit de poser à ses élèves au sujet d'un texte ou d'une lecture. Il faut impliquer l'élève mais sans lui donner des obstacles supplémentaires à franchir. L'année de CP étant une année déterminante dans l'acquisition des automatismes à acquérir.

L'activité de lecture :

Stanislas Dehaene, spécialiste en psychologie cognitive reconnu et nommé il y a quelques années par le ministre de l'Éducation Nationale, Jean-Michel Blanquer, à la tête du Conseil scientifique chargé d'étudier les disciplines enseignées à l'école ainsi que le contenu des formations enseignantes ou des manuels scolaires, a longtemps travaillé les questions liées aux neurosciences cognitives de la lecture et des règles qui régissent les apprentissages de celle-ci. Ainsi, dans ses précédents travaux au Collège de France, ce chercheur a réussi à dégager 7 grands principes pédagogiques formant selon lui le socle de tout apprentissage en lecture.

¹ EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit*, fiche « Pourquoi enseigner la compréhension des textes ? » p1, en ligne : <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit> [consulté le 07/11/2021]

² CHAUVEAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVEAU Éliane, Les processus interactifs dans le savoir-lire de base, In: *Revue française de pédagogie*, vol. 90, 1990. p29, en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_90_1_1393

³ *Ibidem*

Ces principes sont les suivants :

1. Enseignement explicite du code alphabétique
2. Progression rationnelle
3. Apprentissage actif associant lecture et écriture
4. Transfert de l'explicite vers l'implicite
5. Choix rationnel des exemples et des exercices
6. Engagement actif, attention, et plaisir
7. Adaptation au niveau de l'enfant

D'après ce scientifique, tout part de la conscience. Selon lui enseigner est une science. Il note d'ailleurs dans son discours introductif de sa conférence « Les grands principes de l'apprentissage », tenue en 2012 :

« Je pense qu'un bon enseignant est un enseignant qui a un bon modèle mental du cerveau des enfants. Nous devons essayer de réfléchir ensemble aux connaissances qui sont indispensables pour qu'un enseignant puisse concevoir le programme éducatif dans un contexte qui va maximiser les modifications mentales, cérébrales, et maximiser la vitesse aussi, la quantité d'apprentissage qu'un enfant peut avoir.¹ »

Ainsi, au-delà d'apporter des connaissances et d'aider les élèves à « apprendre à comprendre² », l'enseignant doit également être au fait sur la façon dont se développe l'enfant qu'il a face à lui. Pas seulement au niveau physique ou social mais également au niveau cognitif, intellectuel et psychologique.

Maria Montessori, médecin puis pédagogue renommée dont les expériences sont couramment reprises en classe depuis quelques années, avait commencé à travailler en ce sens chez les enfants. Céline Alvarez a souhaité expérimenter, avec accord négocié au préalable avec l'Éducation Nationale, les travaux de Montessori dans une école maternelle à Gennevilliers en région parisienne, il y a quelques années. En utilisant le matériel et la pédagogie Montessori, revisités par les sciences cognitives, Céline Alvarez note ainsi « Mon objectif était de proposer un environnement fondé sur les grands principes d'épanouissement de l'être humain, grâce à l'apport des neurosciences et des travaux de Maria Montessori³ ». Cette expérience a permis de mieux connaître et comprendre le développement

¹ DEHAENE Stanislas, *Les grands principes de l'apprentissage*, colloque, Collège de France, 20 novembre 2012, en ligne : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm> [consulté le 03/12/2021]

² EDUSCOL, Français, Lecture et compréhension de l'écrit, fiche pour le cycle 2, p1, en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/50/7/EV16_C2_Francais_Lecture_Comprehension_Ecrit_781507.pdf [consulté le 28/10/2021]

³ ALVAREZ Céline, *Pourquoi Céline Alvarez n'a-t-elle pas réussi son expérience à l'école* [article], La lettre du Cadre Territorial, article publié le 23 juin 2015, en ligne : <https://www.lettreducadre.fr/article/pourquoi-celine-alvarez-n-a-t-elle-pas-reussi-son-experience-a-l-ecole.45170> [consulté le 14/11/2021]

physiologique et psychologique des élèves à chaque âge s'avérant essentiel au développement de leur langage et de leur pensée. Il s'agissait d'entraîner initialement les correspondances graphèmes-phonèmes (méthodes « phoniques »), mais aussi, très vite, la compréhension des mots et des textes (elle a ainsi repris l'exposé de Maryse Bianco à ce sujet). Néanmoins la brutalité de la démarche entreprise et les moyens nécessaires n'ont pas permis à l'enseignante d'aller au bout de sa démarche. Cette expérience a soulevé nombreux débats.

Avec Célestin Freinet, défenseur d'une pédagogie axée sur la libre expression de l'enfant et qui tient du tâtonnement, Philippe Meirieu, pédagogue contemporain et chercheur émérite en Sciences de l'Éducation, estime que la pédagogie scientifique n'existe pas. Pour lui, « l'enseignement n'est pas le dressage et la transmission n'est éducative que si elle est émancipation¹ ».

Dans le système de pensée de Montessori dont Alvarez se revendique l'héritière, c'est très simple : l'échec n'existe pas. Elle publiera un ouvrage nommé « *Les Lois naturelles de l'enfant*² » pour faire part de son expérience ? Elle affirmera entre autres que, comme le notent les recherches en science cognitives, la prise en compte du développement des enfants et de leurs mécanismes naturels d'apprentissage pourrait, grâce à des supports pédagogiques adaptés notamment le jeu, les emmener vers une plus grande autonomie au service de meilleurs apprentissages scolaires. Mais le débat reste encore vif actuellement.

1.1.2.2 Les niveaux et les profils de compréhension des élèves

Jocelyne Giasson a établi divers profils et niveaux de compréhension chez les élèves. Ces échelons démarrent de la basse compréhension vers une compréhension fine de ce qui est lu. Elle classifie ces niveaux de compréhension non pas comme des étapes à franchir obligatoirement par l'élève mais plutôt comme divers comportements à adopter par les élèves face à cet effort de compréhension que nécessite la lecture. Ainsi il y a une dizaine d'années, elle établissait la liste suivante et notait :

« La compréhension littérale, ou de surface, provient de l'information donnée précisément dans le texte. La compréhension inférentielle demande au lecteur de faire des liens entre les différentes parties du texte. Ces liens ne sont pas donnés explicitement par l'auteur. La compréhension critique exige que le lecteur tienne compte des propos de l'auteur (explicites et implicites) pour les comparer à sa propre conception du monde ou pour évaluer la pertinence du texte.³ ».

¹ MEIRIEU Philippe, entretien paru dans Le Café pédagogique à propos de l'édition de *Lettre à un jeune professeur*, oct.2019, dans Bloc-notes de Philippe MEIRIEU, en ligne : http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier_01_2013.htm [consulté le 23/10/2021]

² ALVAREZ Céline, *Les Lois naturelles de l'enfant, La Révolution de l'éducation à l'école et pour les parents*, Ed. Les Arènes, 2016

³ GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

Lorsqu'il s'agit d'analyser finement ce qu'il vient de lire, l'élève se trouve souvent confronté à des difficultés. Cette activité de « compréhension » du texte est donc bien liée à ce que l'on appelle l'interprétation, en ce sens où c'est le lecteur qui ajoute du sens quand il manque quelque chose, qui lève l'implicite du texte. La compréhension peut donc se définir comme étant une activité complètement interprétative.

C'est ce qu'Umberto Eco, érudit et écrivain italien nommait le « remplissage des blancs du texte ¹ » dans *Lector in fabula* qui est, selon lui, est le propre de toute lecture. Il s'est également interrogé sur le plaisir que procure la lecture et comment l'interprétation par le lecteur de l'histoire lue est déterminante dans ce phénomène de jouissance que l'on peut ressentir en lisant. C'est bien l'implicite du texte dont il s'agit et qui est mis en avant ici, le sous-entendu propre à chaque interprétation personnelle.

Or le texte de littérature donne des indications au lecteur pour que cette coopération soit réussie, et l'interprétation ne peut se faire qu'à partir d'éléments vraiment précis du texte. Certaines notions sont donc fondamentales pour mieux lire et interpréter des textes littéraires comme le fait de repérer le narrateur et les différents personnages de l'histoire ou celui de comprendre les points de vue, les émotions, l'état mental du personnage.

D'après l'éminent psychologue américain Carl Rogers, cité par Giasson, « il est possible de classer les élèves en tenant compte de leur niveau de compréhension ² ». Elle établit donc une sorte de classement permettant de catégoriser les élèves selon leur rapport à la lecture et ce qu'ils en retiennent. On y retrouve ainsi :

- Les élèves « faibles décodeurs » qui ont des difficultés à comprendre le texte. Ils présentent des difficultés de décodage des mots et une lecture pas assez fluide.
- Les « bons décodeurs » : ces élèves lisent avec fluidité mais ne comprennent pas ce qu'ils lisent. Ils répondent parfois aux questions posées sur le texte mais ne réussissent pas toujours à se figurer l'histoire.
- Les lecteurs qui arrivent à comprendre le sens de chaque phrase prises les unes après les autres mais qui ne parviennent pas toujours à saisir le sens global du texte.
- Les lecteurs qui engagent leur compréhension sur le texte de manière globale. Ces lecteurs peuvent négliger certains détails du texte voire deviner ce qui va se passer dans certaines scènes. Souvent ils éprouvent des difficultés à identifier les mots du texte. Néanmoins ils compensent par de très bonnes connaissances personnelles.
- Les lecteurs stratégiques sont capables de faire des liens entre les différentes idées du texte et sont capables d'avoir une compréhension globale du texte. Ils ont cependant souvent besoin d'apprendre à faire une lecture critique du texte et de constituer un réseau entre les textes et avec leurs propres expériences.

¹ ECO, Umberto, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, (traduction par Myriam BOUZAHHER, Ed. Grasset, 1979, 315 pages)

² GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2012 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

- Les lecteurs critiques sont des lecteurs compétents dans tous les domaines liés à la compréhension ainsi qu'à la lecture critique d'un texte.

Ces profils types sont une aide précieuse pour les professeurs qui, une fois ce profil déterminé, peuvent proposer une méthode d'apprentissage adaptée à l'élève et à ses difficultés propres.

1.1.3 Les obstacles liés à la compréhension en lecture

Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine des difficultés des élèves. D'abord, l'identification des mots, du vocabulaire du texte (le décodage), ensuite ces difficultés peuvent être liées à des dysfonctionnements cognitifs généraux comme des problèmes attentionnels, de raisonnement ou de mémoire. Les compétences en lexique et textuelles, c'est à dire relatives aux enchaînements entre les éléments du texte, ne sont peut-être pas assez maîtrisées. Enfin, il peut également s'agir d'une insuffisance des connaissances du lecteur par rapport au contenu du texte ou du discours mais aussi des difficultés liées à une mauvaise régulation de l'activité de lecture¹. Jocelyne Giasson invite les enseignants à repérer le niveau des difficultés des élèves en compréhension. Elle les classe comme pouvant découler de trois facteurs : les obstacles liés à l'élève lui-même, ceux liés au texte lu et enfin ceux liés au contexte de lecture. Jocelyne Giasson décrit ainsi ces trois variables² possibles pouvant freiner la compréhension d'un texte par l'élève :

1- La variable « Lecteur » (niveau 1) : le lecteur peut être en difficulté à la suite d'un manque de connaissances ou d'« habiletés » qu'il n'a pas encore acquises.

2- La variable « texte » (niveau 2): La compréhension est axée sur les intentions de l'auteur du texte. Il faut tenir compte aussi de la forme du texte proposé.

3- Le contexte (niveau 3): Le lecteur doit posséder un objectif de lecture, se questionner sur sa démarche. L'environnement social dans lequel se produit la lecture va également être une variable à considérer car cela peut être un obstacle supplémentaire pour l'élève.

En s'appuyant sur ces trois niveaux possibles d'obstacles à la compréhension en lecture chez les élèves, Giasson préconise de passer à un enseignement explicite. Le professeur doit ainsi prévoir ses interventions mais sans trop de rigidité pour être en mesure de répondre aux besoins des élèves à un instant T. Il doit emmener ses élèves vers une plus grande autonomie en choisissant judicieusement les indices à leur donner, les questions à poser etc. Comme l'a observé Roland Goigoux les élèves lecteurs qu'ils appellent « précaires » peuvent parfois se méprendre sur les procédures à exploiter en lecture et sur l'essence même de l'activité de lecture.

¹ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie et THOMAZET Serge, *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* dans COLMAGNE Maëlle, *Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ?* Éducation. 2017. ffh1-02378440f

² GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2012

Ainsi, ces élèves pensent qu'il leur suffit de décoder tous les mots d'un texte pour en comprendre le sens. Ils sont souvent en insécurité cognitive et ont parfois peu d'estime d'eux-mêmes.

De même, cette précarité en lecture peut être justifiée par le fait que les élèves sont souvent passifs et dépendants du contrôle a posteriori, ils ont semble-t-il une faible conscience de leurs propres procédures. En quelque sorte, comme le note Roland Goigoux, ils sont « à l'opposé des lecteurs habiles » dans le sens où ils ne centrent pas toute leur attention sur le contenu et non sur « la forme littérale ». En fin de compte, ces élèves-là se précipitent souvent pour « faire », ils ne tiennent pas compte de la nécessité de moduler leur vitesse de lecture et donc de ralentir lorsqu'un passage un peu complexe à lire doit être traité. Ainsi, ils ne vont pas au-delà de l'implicite mais « considèrent la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte ¹ ».

Mais alors comment aider les élèves à comprendre ?

Goigoux et Cèbe insistent sur la nécessité pour le maître de permettre aux élèves, dans les activités de lecture-compréhension de développer un contrôle interne de leur propre compréhension. Ils soumettent donc plusieurs idées de pistes à suivre pour aider les élèves à se construire une représentation mentale cohérente. L'enseignant va guider l'élève pas à pas vers une plus grande autonomie. Ainsi, il proposera des enseignements qui suivent la linéarité du texte et réalisera des synthèses intermédiaires. Les rappels oraux et paraphrases sont à privilégier, tout comme le fait d'attirer l'attention des élèves sur les personnages, sur ce qui leur arrive, ce qu'ils font, pensent, leurs buts et leurs raisons d'agir, etc. Un travail élaboré sur les sentiments et les émotions, les connaissances et raisonnements des personnages est donc à privilégier.

De cette façon, l'élève va approfondir et exercer sa compréhension en lecture grâce à des activités fondamentales. Celles-ci réunissent des compétences liées à la reformulation et la paraphrase (s'approprier le sens et le mettre en mots). Il faudra aussi que l'élève soit capable de résumer de ce qu'il lit c'est-à-dire relier des informations entre elles. Des compétences de mémorisation d'informations et d'appropriation du sens de l'histoire, du lexique et de la syntaxe sont également requises. Enfin, les compétences inférentielles c'est à dire la recherche par l'élève de ce que le texte ne dit pas littéralement vont aider à saisir les états mentaux des personnages du récit.

¹ GOIGOUX, Roland : *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive* (Étude longitudinale) 1993. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines. GOIGOUX, R. (1 998) dans Juliette Boudou dos Santos. *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*. Education. 2016. ffdumas-01414699

1.1.3.1 Ceux liés aux pratiques du jeune lecteur

Les obstacles liés aux pratiques du jeune lecteur sont repris dans ce que considère Jocelyne Giasson comme « le niveau 1 ». Pour comprendre le texte qu'il est en train de lire l'élève doit avoir un intérêt à le lire, il doit aussi avoir des connaissances sur la langue et sur le sujet du texte. Simultanément, il doit mettre en œuvre ces habiletés de lecture.

Ces cinq habiletés¹ liées à la compréhension sont définies par Giasson :

- Les microprocessus : reconnaissance des mots, lecture par groupes de mots, micro-sélection ou sélection de l'information importante dans la phrase
- Les processus d'intégration : permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases
- Les macroprocessus : Le texte doit être cohérent dans son ensemble. Il faut que l'élève recherche l'idée principale du texte, propose un résumé de l'histoire
- Les processus d'élaboration : On parle ici de la façon dont le lecteur arrive à s'approprier le texte lu et à le dépasser. La création d'images mentales est importante à ce stade.
- Les processus métacognitifs : Ces processus sont liés à la propre connaissance du lecteur des processus à mettre en œuvre pour la lecture. L'autorégulation en fait partie.

Les difficultés liées à l'élève et son propre comportement face à un texte sont notamment la difficulté à reconnaître un personnage, à rassembler des informations, à distinguer l'intrigue principale des éléments secondaires. Notons que les difficultés présentes à l'oral se répercutent forcément à l'écrit. Un élève qui ne comprend pas ce qui est dit à l'oral, ne le comprendra pas mieux s'il le lit. C'est pour cette raison que les habiletés langagières sont développées, travaillées et entraînées dès l'entrée à l'école maternelle et tout le long du premier degré (voire au-delà si besoin). Le manque de fluidité en lecture peut aussi gêner la compréhension. Pour saisir le sens d'une phrase ou d'un extrait, il est nécessaire de lire à une certaine vitesse. Effectivement, les lecteurs habiles sont ceux qui comprennent aussi mieux le texte. Un lexique peu riche peut avoir des répercussions sur « le comprendre ».

Comme le souligne de nouveau Jocelyne Giasson (2012) p 228, il s'avère qu'

« un vocabulaire limité est à la fois cause et effet des difficultés de compréhension. Si l'élève ne connaît pas le vocabulaire employé dans le texte, il aura de la difficulté à comprendre ce texte. S'il ne comprend pas le texte, il ne pourra acquérir ce vocabulaire de nouveau à la lecture de ce texte.² ».

¹ GIASSON Jocelyne CORDIER Françoise, *La Compréhension en lecture*, In: *Revue française de pédagogie*, vol. 97, 1991. P126

² GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation 2012 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

Cette difficulté semble s'accroître de plus en plus au début du cycle 3. Les textes proposés se complexifient et semblent plus élaborés que certains textes réservés aux lecteurs novices. Ces textes sont plus complexes tant au niveau du sens, qu'au niveau du vocabulaire employé. Le manque de connaissances personnelles présentant irrémédiablement un frein à la compréhension. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe (2009) ont remarqué des élèves que lorsqu'

« ils ne comprennent pas, ils incriminent le nombre de mots inconnus et la longueur du texte mais ne remettent en question ni leur raisonnement, ni leur mode de traitement. Tout se passe comme s'ils considéraient la lecture comme une suite d'identifications de mots débouchant naturellement, et sans intention particulière de leur part, sur une compréhension univoque du sens du texte. Aussi sont-ils souvent convaincus de n'avoir aucun moyen à leur disposition pour agir sur sa régulation et son amélioration. ¹»

Il faut donc que l'enseignant fasse le nécessaire pour éviter que l'élève ne perde confiance et qu'il arrive à réguler sa compréhension en lecture.

1.1.3.2 Ceux liés aux textes même et aux pratiques en classe

Ici, ce sont les niveaux 2 et 3² de la liste que soumet Jocelyne Giasson qui sont à considérer. Pour comprendre, un bon lecteur se sert des représentations du texte, à savoir la manière dont l'auteur a organisé ses idées, ce qu'il souhaite faire passer comme message. Au niveau 3 des difficultés en compréhension, Giasson rappelle que le contexte de lecture correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte. Il est donc pertinent de s'interroger sur ce que recherche le lecteur, quelle peut être son intention. En d'autres termes, pour quelles raisons va-t-il lire ce livre et dans quel contexte va-t-il le faire, le contexte étant fondamental pour la bonne attention de l'élève. Quel est alors ce contexte ? Quelles interactions sociales va avoir l'élève ? L'élève est-il en activité de lecture seul ou devant ses pairs ? etc... De même, en classe, l'ambiance sonore, la qualité du document que va fournir l'enseignant, le confort de lecture vont être des paramètres pouvant influencer sur la mauvaise compréhension du texte par les élèves. Si l'on ajoute à cela une possible fatigue ou démotivation, alors il sera compliqué pour l'enseignant d'obtenir de l'élève l'attention nécessaire et donc les réussites espérées.

Le texte peut lui aussi, en tant que tel, proposer des obstacles pouvant décourager l'élève : l'adoption d'un point de vue particulier, des relais de narration, le bouleversement de l'ordre chronologique, les ellipses, l'intertextualité, les marques de l'ironie, les relations texte / images, etc. En outre, une représentation qui déroge aux valeurs attendues ou encore un besoin de connaissances culturelles nombreuses

¹ GOIGOUX Roland et CÈBE Sylvie (2009), Préface, *Lector & Lectrix*, Paris, Ed. Retz, 2009 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

² GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2012

peuvent être de réels freins à la compréhension en lecture et empêcher l'élève de saisir l'essentiel de l'histoire.

Les obstacles liés à l'enseignement lui-même :

Il ne faut pas omettre de considérer dans la liste des obstacles possibles à une bonne compréhension, la façon dont chaque enseignant choisit d'enseigner la lecture en classe. La méthode qu'il va suivre pour aborder le questionnement en compréhension et le choix des textes est déterminant pour l'élève. Tout ceci impactant grandement le niveau de compréhension final atteint par les élèves.

Giasson se sert d'une étude réalisée en 2005 par Tirvan et Hemphill auprès de classes pour conclure qu'après les habiletés des élèves c'est la compétence à enseigner la compréhension qui est un facteur de réussite¹. A partir d'un texte identique certains enseignants vont favoriser une compréhension en surface en posant des questions relatives à la compréhension des détails alors que d'autres questionneront les élèves pour les guider vers une compréhension du texte en profondeur. De même, si l'on s'appuie sur ce que notait Anne Vibert, Inspectrice Générale de Lettres lors d'un séminaire académique en 2013, la tendance aurait longtemps été pour les professeurs de proposer à leurs élèves une lecture-compréhension distanciée des textes. Elle note alors :

« Accepter de faire sa place à la lecture subjective est en soi un défi. En effet, la lecture impliquée est considérée a priori comme dévaluée : traditionnellement, elle est rapportée aux lectures crédules, immédiates, c'est-à-dire enfantines, populaires, non savantes... Tout l'effort de l'école a été d'endiguer l'implication affective des élèves pour les amener à la lecture distanciée de l'expert et du lettré. (...) Or, on voudrait maintenant faire place en classe à la lecture subjective des élèves, c'est-à-dire à leurs émotions, à leur possible identification ou projection, à leurs jugements sur les personnages, sur les valeurs mises en jeu, à toutes les formes de réactions, y compris négatives, à tout ce qu'apporte leur imaginaire dans les blancs du texte, même s'ils peuvent sembler s'égarer loin des intentions du texte.² ».

Elle s'interroge donc sur la possibilité de créer une didactique de l'implication du lecteur dans le cadre de la classe. La lecture d'un texte ne pouvant se faire contraint et forcé, elle nécessitera obligatoirement une implication de celui qui lit afin de prendre plaisir à cette lecture, à s'investir personnellement dans l'activité et à encourager l'élève à lire en dehors de la classe.

¹ GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation 2012 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

² VIBERT Anne, Faire place au sujet lecteur : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée, dans EDUSCOL, intervention de Anne VIBERT, inspectrice générale en mars 2011, p10, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download> [consulté le 18/11/2021]

1.2 Les apports de la recherche

1.2.1 Les spécificités de la sémiotique de la bande dessinée

Le 9ème Art :

Le philosophe Hegel est le créateur d'un classement qui regroupe cinq Arts. Au début du 19ème siècle, il propose de classer ceux-là : l'architecture, la sculpture, la peinture, la musique et la poésie. Il y a donc cinq Arts qui selon Hegel : « forment le système déterminé et organisé des arts réels. En dehors d'eux, il existe, sans doute, encore d'autres arts, l'art des jardins, etc. Mais nous ne pourrions en parler que d'une manière occasionnelle ¹ ». Au fil des ans, la Danse va occuper la sixième place puis le cinéma occupera la septième. Nous devons ce dernier Art à Ricciotto Canudo. Cet écrivain italien, Martine Chaudron sociologue, le cite en préambule de sa note sur Le cinéma pour les enquêtes sur le passage à l'art menées par Nathalie Heinich et Roberta Shapiro. Canudo exprimait alors que « Tous les arts, avant de devenir un commerce et une industrie, ont été à leur origine des expressions esthétiques de quelques poignées de rêveurs. Le Cinématographe a eu un sort contraire, commençant par être une industrie et un commerce. Maintenant il doit devenir un art. On veut accélérer le moment où il le deviendra pour de bon² ». Le Cinématographe d'abord considéré comme une industrie voire un commerce doit désormais être reconnu et devenir un art à part entière.

Mais quelle place occupe alors la BD, ce genre narratif si particulier, dans ce questionnement sur le classement de savoir-faire en arts ? Comme nous l'explique le site de référence Comixtrip, ce classement à la neuvième place « viendrait du tandem Maurice de Bévère³ et Pierre Vankeer. Ce dernier, qui était un passionné et collectionneur de BD va, en 1964 dans Spirou, créer avec Morris une rubrique intitulée : « 8^{ème} art » puis « Neuvième art, musée de la bande dessinée ».

Mais Francis Lacassin, illustre journaliste, écrivain et essayiste français pourrait également en revendiquer la « paternité » : à l'issue d'une discussion justement avec Morris qui lui proposait la formule « 8e art », le créateur du Club de la bande dessinée (CBD) répliqua « que le 8e art, c'était la télévision et que la BD était donc le 9e ». En effet,

« la légende raconte qu'il aurait inventé le terme de « neuvième art » pour légitimer ce nouveau mode mixte d'expression artistique lorsqu'il créa en 1971, avec Alain Resnais et Edgar Morin, le Club des bandes dessinées. Il publia cette même année, en « 10/18 », *Pour un neuvième art : la bande dessinée*, et assura aussi un cours d'histoire de la BD à l'Université Paris 1 (sans doute un des premiers lieux universitaires consacré à la culture de

¹ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, citation repérée sur https://serieall.fr/article/debat-serie-tv-art-place-classement_a818.html

² CHAUDRON Martine, *Le cinéma*, p225-239, dans HEINICH Nathalie et SHAPIRO Roberta (dir.), *De l'artification, enquêtes sur le passage à l'art*, Éd. l'École des hautes études en sciences sociales, 2012, en ligne : <http://books.openedition.org/editionsehess/1131> [consulté le 25/11/2021]

³ dit Morris est le dessinateur de Lucky Luke

masse, abordée non dans une perspective sociologique mais analysée comme œuvre à part entière) ¹».

C'est ainsi que la bande dessinée devient le Neuvième Art. La BD est un art du dialogue au même titre que le théâtre et un art de la mise en scène au même titre que le cinéma, alors pourquoi ne pourrait-elle figurer elle aussi sur cette prestigieuse liste ?

Thierry Groensteen, l'éditeur de la revue « *9^e Art* » et ancien directeur du Musée de la Bande Dessinée d'Angoulême, se démarque dans le domaine des études bédéistiques par son incomparable engagement dans la recherche et son extrême dévouement à ce sujet. À la fin des années 90, il publie la thèse de son doctorat intitulée *Système de la bande dessinée*. Cette riche thèse expose une proposition de programmes permettant de mieux comprendre les fonctionnements propres à la BD. S'appuyant sur le travail des bédéistes qui l'ont précédé mais également sur la sémiotique du cinéma, l'étude picturale etc., T. Groensteen définit alors une sémiotique de la BD.

« L'image fixe, organisée en séquences, constitue la pierre d'angle de cette sémiotique. Ainsi, la préoccupation focale qui détermine la démarche méthodologique empruntée par Groensteen est l'occupation de l'espace par le récit bédéistique. Dans le premier chapitre intitulé " Le système spatio-topique ", il examine les espaces du média, soit la vignette, l'hypercadre, la marge, etc. Ensuite, il détermine les modalités de l'articulation de ces différents espaces dans une " Arthrologie restreinte : la séquence ", au second chapitre, et dans une " Arthrologie générale : le réseau ", au dernier chapitre² ».

1.2.1.1 L'historique et les caractéristiques de la BD

La bande dessinée est un art narratif, graphique et surtout séquentiel. Pas vraiment un genre (sous-entendu littéraire), elle est plutôt à considérer comme un moyen d'expression qui a ses propres règles, ses œuvres, son histoire et qui permet d'aborder, au même titre que les autres arts comme le cinéma ou la littérature (à travers le roman), des genres de récits comme ceux d'aventure, de science-fiction, d'humour, policier, etc.

Au IV^e millénaire avant notre ère, avec les Égyptiens et les hiéroglyphes, des civilisations ont progressivement inventé des systèmes d'écriture codés ou imagés qui déjà faisaient penser, par certains aspects aux codes actuels et si particuliers de la BD. Les hommes préhistoriques possédaient déjà des compétences graphiques voire narratives (dessins découverts dans les grottes) mais la séquentialité, propre à la BD, n'apparaît qu'avec les Égyptiens narrant souvent certaines scènes de leur mythologie grâce à des représentations animales et humaines. Progressivement les écrits vont se développer, au fil des grandes périodes de l'Histoire avec par exemple les enluminures

¹ LITS, Marc. (2009). Francis Lacassin (1931-2008): Un combat pour la reconnaissance des cultures populaires. *Hermès, La Revue*, 53, 2009, pp 215-217, en ligne : <https://doi.org/10.4267/2042/46118> [consulté le 25/11/2021]

² CARRIER, Mélanie, La bande dessinée : sens et langage, Acta fabula, vol.4, n°2, Automne 2003, en ligne : <http://www.fabula.org/revue/document11827.php> [consulté le 26/11/2021]

à l'époque médiévale ou grâce à la création de l'imprimerie en 1440 par Gutenberg même si la civilisation chinoise avait déjà pensé l'imprimerie deux siècles auparavant. Les gravures et les estampes se succéderont alors pour raconter des histoires et scènes de vie de l'époque. On considère néanmoins la naissance de la bande dessinée dans les années 1830 avec les premières œuvres de Rodolphe Töpffer, politicien et pédagogue suisse, que ce dernier qualifie de « littérature en estampes ». Ce premier théoricien travailla énormément le découpage du mouvement en articulant le texte et les images préalablement montés en séquences. Progressivement, à partir du XIX^{ème} siècle, des caricatures comme celle de Ally Sloper, dit « the Friend of Man ¹ » voient le jour. À l'époque, il était question d'animer un magazine satirique nommé *The London Serio-comic journal*. Le but était alors de convaincre plus de lecteurs à lire ce journal humoristique à la classe moyenne à qui était initialement adressé ce journal. Ce personnage a été qualifié par Roger Sabin, historien et critique de bandes dessinées britanniques, de « première superstar de la bande dessinée ».

La BD a longtemps été décriée, rabaissée car jugée trop infantilisante. Thierry Groensteen, historien et théoricien de la BD, liste les « handicap » de la BD qui en font, selon lui, « un objet culturel non identifié ² ». Ainsi, pour lui la bande-dessinée ne possède pas vraiment la légitimité qui lui est due en tant qu'œuvre littéraire à part entière.

Pourtant, aujourd'hui, la BD reste l'un des supports les plus vendus sur le marché du livre. En effet, en 2008, Hubert Beuve-Méry, fondateur du quotidien *Le Monde*, certifie qu'un livre acheté sur huit est un album de BD, et la tendance le confirme avec les chiffres des années 2020. Le confinement ayant eu un fort impact sur l'achat de livres. Cet engouement peut s'expliquer par l'éventail que propose l'univers polymorphe de la BD avec les Mangas, les bandes dessinées franco-belges comme *Tintin*, les comics américains et autres romans graphiques comme *le Journal d'Anne Frank* par exemple.

Désormais très présente dans les programmes et parfaitement référencée dans la liste des œuvres au programme des cycles 2 et 3, la BD fait partie des œuvres « variées » que doit rencontrer l'élève dans son « parcours de lecteur » en école primaire.

Néanmoins, il est légitime de s'interroger sur la façon dont la BD peut ou doit être abordée en classe. Trop souvent encore victime de préjugés (basse œuvre, trop ludique etc.), la BD subit toujours de la part de certains enseignants les effets négatifs des étiquettes que l'on veut bien lui coller.

Alors qu'est-ce que réellement lire une BD ? Comment aborder sa lecture avec les élèves et surtout en quoi comprendre son fonctionnement permet-il de répondre aux enjeux liés à la lecture à l'école. Feuilletons sans attendre cet ouvrage aux mille possibilités.

¹ *Ally Sloper*, dit « *the Friend of Man* » est un personnage créé par le dessinateur et écrivain britannique Charles ROSS

² GROENSTEEN, Thierry, *Un objet culturel non identifié*, Ed. L'An 2, 2006

1.2.1.2 La BD : un mode de lecture particulier

« Raconter une histoire grâce à des dessins, sans ou avec peu de paroles, permet un réel échange entre les lecteurs et le ou les auteurs, en outrepassant la barrière de la langue ou de la lecture. Ce rapport texte-images reste spécifique à ce genre narratif et le découpage en séquences une véritable occasion d'aborder la compréhension d'une autre manière avec les élèves. La BD a donc aussi un rôle pédagogique et éducatif. Sans forcément devenir des livres scolaires, certaines œuvres permettent de toucher le jeune public sans pour autant le faire fuir devant des pavés de plusieurs centaines de pages. La bande dessinée, c'est un peu lire sans lire. ¹ »

Loïc Jouannigot est un célèbre illustrateur de livres pour enfants. En 2009, il décide de se tourner vers la BD et propose sa première œuvre « en solo », une BD sans dialogues destinée aux premières lectures. Cette BD s'appelle *Château Chat* et elle est publiée chez Dargaud. Lors d'une interview donnée par Nicolas Anspach pour *Actua BD*, l'illustrateur analyse l'importance de considérer la façon dont le travail du bédéiste doit être mené au service d'une lecture plus aisée pour les enfants. Il note ainsi

« J'ai d'abord tenté de comprendre où se trouvent les barrières. La première d'entre elles est sans doute la plus importante : la lecture. Il faut travailler la narration pour que les histoires soient linéaires, avec un phrasé et une manière d'écrire très « coulée », à la portée des enfants. Évidemment les histoires doivent les intéresser. Cela coule de source ! ² »

Ainsi, la BD nécessite une lecture particulière répondant certes à des codes précis et propres à son genre, mais aussi considérant les bases de toute initiative à la lecture. Loïc Jouannigot rappelant que

« même si (l') histoire ne contient aucun texte, elle demande quand même un apprentissage des premiers stades de la lecture : ouvrir un livre, le tenir dans le bon sens, tourner les pages une à une, lire de gauche à droite, de haut en bas, etc. Ces évidences s'apprennent. ».

De plus pour lui « La narration propre à la bande dessinée allie le langage parlé à celui des images. Nous ne sommes ni dans l'illustration, ni dans la littérature, ni dans le cinéma. La bande dessinée est entre ces genres, et il faut trouver un équilibre ³ ».

Les interventions de ce célèbre illustrateur de lecture de jeunesse nous interpellent donc sur la particularité de l'univers de la BD et de ces spécificités de lecture pour les élèves. Cherchons donc désormais de ce côté-là afin que la lecture de BD apparaisse facilitée par la suite.

¹ CANOPÉ, *La bande dessinée comme moyen d'apprentissage*, MUNAE, Le Musée National de l'Éducation, 2008, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Selection_thematique_BD.pdf

² JOUANNIGOT Loïc, entretien accordé à Nicolas ANSPACH pour *Actuabd*, le 16 novembre 2010, en ligne : <https://www.actuabd.com/Loic-Jouannigot-Petitmardi-et-les> [consulté le 13/11/2021]

³ *Ibidem*

Le vocabulaire propre à la BD :

D'abord, la BD pourrait être définie comme une suite de dessins racontant une histoire. Par l'image choisie, le dessin voulu, le narrateur assume l'histoire et souhaite emmener le lecteur là où il avait prévu de l'emmener. La BD se présente sous la forme de planches composées de plusieurs bandes. Ces bandes appelées aussi des « strips » sont une succession horizontale de plusieurs images. Elle est ce que l'on appelle séquentielle. La lecture se fait de gauche à droite et de haut en bas (contrairement au manga où la lecture du livre débute à la fin de ce dernier et dont la lecture se fait de droite à gauche). Parfois ce rythme peut être légèrement bouleversé, par exemple lorsque des cases se chevauchent. Alors, des flèches indiquent le sens de lecture à suivre pour guider le lecteur.

Les vignettes ou cases présentent les images de la BD. Elles sont délimitées par un cadre. À l'intérieur de ces cases, sont placées des bulles ou phylactères. Ces bulles sont de formes et tailles diverses et elles contiennent les paroles ou les pensées des personnages. Elles sont toujours écrites dans un style direct.

Les cartouches ou récitatif sont placés en haut de la vignette et servent de descriptif contextuel de l'histoire. Enfin, que serait une bande dessinée sans ces petites particularités : les onomatopées, les idéogrammes ou encore sans la ponctuation accentuée ! Ces mots, petits dessins ou éléments de ponctuation accentués servent à transcrire l'ambiance sonore de l'histoire à l'écrit mais aussi à mieux comprendre l'état des personnages. Tout le monde a en tête une planche d'*Astérix* et les célèbres envolées des romains dans les airs à la suite d'un coup de poing d'Obélix ou encore les jurons employés à tour de bras par le Capitaine Haddock dans *Tintin*. Ces actions sont décrites par des petits dessins ou des mots nous suggérant ce qu'il se passe et ceci sans recourir au texte écrit.

Ces « bruits » écrits ou dessinés permettent donc au lecteur une compréhension directe de la scène se déroulant sous ses yeux et de tout ce qui la compose (sentiments, actions, pensées etc.).

Ainsi, comprendre une BD s'avèrerait plus simple que comprendre un texte dit littéraire. Peut-être... Pour s'en assurer, analysons d'abord le langage même de la BD, les fonctions de son écriture ou plutôt de ses écritures propres notamment la particularité que viennent apporter les onomatopées à sa lecture.

1.2.1.3 Lire une bande dessinée, une lecture croisée

La BD, un ou plusieurs langages ?

Le langage et les techniques propres à la BD ne sont pas toujours simples à apprivoiser. Pour s'y retrouver, l'idéal serait donc certes d'analyser ce que l'on nomme couramment les « codes » de la bande dessinée (ce que nous avons fait précédemment : planche, case, phylactères etc.), mais aussi de s'interroger sur ce qui rend la bande dessinée si particulière.

Il s'agit en fait de sa singularité au niveau de la forme. Le fait de mêler dans un même espace du texte et des images. Ce rapport texte-images peut toutefois gêner le lecteur s'il n'est pas préparé à ce genre de lectures. Que doit-il regarder en premier alors ? Le texte contenu dans les bulles ou dans les dessins reflétant les actions du récit ? Ce qui est saisissant, c'est qu'il n'y a a priori pas d'ordre imposé à la lecture d'une bande dessinée. Le lecteur peut donc à sa convenance lire le texte en premier et regarder les images ensuite et vice versa.

Thierry Groensteen, lui, a tranché le débat en 1999 en ramenant le sujet sur l'intuition du lecteur. Selon lui, c'est bien la présence de l'image qui est primordiale en BD. Contrairement à ce que d'autres chercheurs en sémiotique de la bande dessinée comme Claude Brémont, sémiologue français ou encore Umberto Eco, universitaire italien, qui, dans les années 1970 privilégiaient plutôt une approche sémiotique de la lecture en BD.

La relation entre texte et images est donc très étroite et peut prendre diverses formes comme la redondance, la complémentarité, l'opposition par exemple pour encore enrichir la lecture. Les images peuvent en effet contredire le texte et inversement. La lecture des bandes successives va apporter du sens à celle-ci puisque cette succession que l'on nomme une « séquence ¹ » va créer la narration du récit. Le lecteur pouvant se laisser porter par l'histoire grâce à tous ces paramètres réunis. Les espaces blancs entre les cases vont représenter ce que l'on appelle des « ellipses ». Les cases ne dévoilent pas la totalité de l'histoire mais juste quelques morceaux choisis volontairement par l'auteur. C'est en effet ensuite au lecteur de recréer les liens dits logiques entre chacune de ces cases pour réussir à comprendre l'histoire. Par exemple, une partie du temps qui s'est écoulée, un événement qui a eu lieu entre temps etc. La BD reste un Art, comme tous les autres Arts, libre dans le sens où le narrateur et l'illustrateur peuvent faire des choix personnels de mise en œuvre ou de mise en page. Ainsi, elle peut être sans couleurs, muette, sous forme de roman graphique etc. Elle peut aborder tous les thèmes : humour, drame, histoire, policier, fantastique...

1.2.2 Les dimensions de l'écriture en BD

Un auteur de BD doit absolument gérer trois éléments fondamentaux lors de la création de son livre : les dessins, la composition des cases et la composition des planches. Une fois ceci pensé, il doit insérer du texte entre ces éléments. « L'enchevêtrement de l'écriture (du texte), du dessin (de l'iconisme) et du bruitage (de l'onomatopée visuelle ou phonique) définit le langage typique de la BD² ».

C'est en fait le langage verbal qui est le plus à même de transcrire les émotions et les pensées des personnages et qui exprime le mieux les sentiments. L'image en

¹ Thierry GROENSTEEN dans ses travaux à travailler à définir le terme de *Séquence* en bande dessinée, en ligne : <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article490> [consulté le 04/12/2021]

² SIERRA SORIANO, Ascension, *L'interjection dans la BD : réflexions sur sa traduction*. *Meta*, Vol.44, n°4, décembre 1999, p. 583, en ligne : <https://doi.org/10.7202/004143ar> [consulté le 06/12/2021]

soi apportant simplement des impressions visuelles. C'est pourquoi la particularité de l'emploi systématique du style direct est fortement à considérer en BD. Les interjections, fournies par les représentations en onomatopées et idéogrammes des expressions et sentiments des personnages, ne se produisent pas par hasard. Elles sont employées de manière voulue, réfléchie et consciente. Selon Ascension Sierra Soriano qui a axé ses travaux de thèse autour de la complexe question linguistique des interjections dans la langue :

« Les auteurs recherchent l'interjection, d'une part, parce qu'elle est véritablement très employée dans la langue parlée réelle, parce qu'elle est apte à rendre les affects et les idées spontanées des individus, et, d'autre part, parce qu'elle participe à tous les égards de la langue parlée littéraire qui caractérise la BD : celle qui transmet au lecteur l'impression de vie, de dynamisme et d'action ¹ »

En lisant une bande dessinée, on a l'impression de se trouver face à un film ou comme devant une scène au théâtre finalement. Les paroles ou les bruits exprimés dans le texte grâce aux onomatopées et la ponctuation permettent effectivement au lecteur de s'imprégner pleinement de la scène à la seule différence que les mots prononcés demeurent inaudibles et donc sans « timbre ». Cette neutralité participe indéniablement à mêler mystère et suspense, ce qui est régulièrement recherché par l'auteur de BD.

1.2.2.1 Le texte et les phylactères

Le rapport des images et du texte en bande dessinée est, comme nous l'avons souligné, le leitmotiv des bédésistes. Du fait que les images montrent ou démontrent des éléments importants de l'histoire, le texte en BD ne se retrouve employé qu'au discours direct dans l'extrême majorité des cas. Mais il est à noter que le texte n'est pas banni bien au contraire. Il reste essentiel pour fournir au lecteur les informations impossibles à transmettre par le dessin. Ainsi, une situation historique particulière comme le récit en première page des BD d'Astérix où le lecteur découvre qu'« un village peuplé d'irréductibles gaulois résiste encore et toujours à l'envahisseur ² » ou encore comme le nom des personnages par exemple sont nécessairement traduits par l'écrit. Le texte apparaît à travers les cartouches et les phylactères ou plus communément appelés des bulles (le vocable « ballon » n'étant quasiment plus utilisé aujourd'hui). Le phylactère s'est imposé pour désigner ce qui enveloppe les paroles ou pensées des personnages.

D'après Thierry Groensteen « la bulle est une émission censément sonore, et (...) toute émission suppose une source, c'est-à-dire un lieu d'origine ³ » cela signifie en fin de compte que les phylactères sont toujours liés à un personnage. Le texte interagit

¹ Ibid. p 584

² Célèbre phrase d'introduction qui a ouvert les albums d'Astérix jusqu'en 2019

³ LAMBERT Jérémie, GROENSTEEN Thierry, *Du décrit au descriptible, de l'interprété à l'interprétable : le paraverbal dans l'adaptation d'un roman en bande dessinée*, Synergies Pologne n°5, 2008, pp 129-136,

forcément avec l'illustration. Le phylactère et le récitatif sont des éléments fondamentaux de la BD et chaque dessinateur possède son propre style. Ainsi les bulles d'Hergé dans sa collection des *Tintin* ne seront pas les mêmes que chez René Goscinny pour les ouvrages d'*Astérix*. Le tracé des phylactères (d'ailleurs habituellement homogène dans le livre lu), la séquentialité ou encore par exemple le dessin correspondront à la marque de l'auteur.

Le phylactère est relié au personnage par ce que l'on nomme un appendice. Il est tracé de manière continue pour des paroles exprimées (bulle de dialogue) et sous formes de plusieurs petites bulles pour des pensées (bulle de pensée). Cette sorte de crochet (on dit aussi « flèche », « queue » ou « hampe ») associe le personnage au discours¹. Même dans le cas d'un tracé de bulle incomplet, l'appendice est toujours conservé. L'espace consacré à la bulle conditionne la construction de l'image et les éléments du décor à valoriser ou non. La bulle ne doit pas être trop éloignée de son émetteur, seule contrainte pour le dessinateur. En ce sens, elle est une sorte de compromis entre ce qui est visible (décor de l'action) et ce qui est audible (la voix). Les auteurs doivent donc savoir s'ils préfèrent « dire » ou « montrer », mais ils procèdent souvent de manière instinctive.

Le traitement graphique particulier du contour de la bulle peut suggérer des informations particulières. Les intentions, les tons employés (sympathiques, agressifs...), les émotions ou états d'âme etc. sont indiqués grâce aux contours choisis lors du tracé des bulles. La forme conditionnant ainsi notre lecture (contour hérissé : voix sèche par exemple, ou encore contour éclaté, éclat de voix ou colère par exemple)². Enfin, des bulles sans mots peuvent apparaître et exprimer le silence, elles contiennent des signes de ponctuation. D'autres bulles dites « off³ » sont souvent là pour exprimer des émotions ou réactions extérieures à l'image. La bulle est donc un signe emblématique représentant la BD mais elle n'est pourtant pas indispensable pour créer une bande dessinée. D'autres éléments sont essentiels et donnent de l'importance au texte.

1.2.2.2 Les dessins et idéogrammes

Le dessin en bande dessinée remplit souvent un rôle de contextualisation de l'histoire narrée. L'illustrateur et l'auteur (s'ils sont différents) devront travailler de pair la visée narrative mais aussi esthétique qu'ils se sont préalablement fixés pour réussir leur livre. Les dessins doivent représenter au mieux les informations et éléments que souhaite valoriser l'auteur. Ainsi, les traits d'un personnage peuvent par exemple être accentués ou des actions juste complétées par des idéogrammes. Pour citer les éléments repris de la thèse de Jérémy Lambert, dans *Synergies Pologne* n°5 - 2008 pp. 129-136 :

« Selon les théories de Groensteen (...) nous pouvons considérer la vignette comme l'élément de base du médium. La vignette (ou « case ») peut se définir

¹ QUELLA-GUYOT, Didier, *La BD de case en classe, Explorer la bande dessinée*, CANOPÉ, CRDP de Poitiers, 2004, p45

² *Ibid.* p49

³ Ces phylactères servent de *Voix Off* à l'histoire, elles expriment ce qui est extérieur mais lié au récit

comme une portion d'espace sémantiquement solidaire et délimitée par un cadre ou un espace désémantarisé (« espace intericonique »). Le dessin est un composant de la vignette, il n'est pas le seul élément producteur de sens : la présence ou l'absence (totale ou partielle) de cadre, ses dimensions, les couleurs, les plans utilisés (dans le sens cinématographique du terme), leur variété, etc. sont déterminants dans la compréhension globale d'une vignette. Groensteen indique encore que « le critère premier dans l'ordre fonctionnel est bien la solidarité iconique. On définira comme solidaires des images qui, participant d'une suite, présentent la double caractéristique d'être séparées (...) et d'être plastiquement et sémantiquement surdéterminées par le fait même de leur coexistence in praesentia ¹ ».

Les idéogrammes sont des petits symboles graphiques ou des petits dessins servant à représenter une idée ou un sentiment. Ils sont des dessins arbitraires et abstraits, présentés ainsi car souvent difficilement traduisibles autrement. Les pictogrammes eux, entretiennent avec ce qu'ils figurent, un rapport de ressemblance². Les auteurs les choisissent car ils permettent de se passer de textes ou de dialogues puisqu'ils sont facilement compréhensibles par le lecteur. Par exemple, un petit cœur va représenter l'amour, un éclair la colère etc.

Les idéogrammes utilisés par le célèbre Franquin dans sa BD *Gaston Lagaffe* ou encore ceux de Joe Dalton dans *Lucky Luke* de Morris sont surprenants d'expression et de pertinence. Ils sont donc tous choisis pour accompagner des mouvements, des déplacements, des bruits, des sensations et des émotions. En fait, ils permettent de dynamiser le récit et remplacent parfois des mots grossiers ou trop agressifs pour être notés comme tels. Par exemple, utiliser une tête de mort, un éclair, une bombe pour exprimer une colère hors de contrôle, sera plus aisé pour l'auteur que de noter des jurons³. D'après Quella-Guyot, scénariste de BD, l'auteur va volontairement s'autocensurer pour rendre le récit plus attrayant et accessible à tous. De manière générale, les idéogrammes et pictogrammes peuvent témoigner d'idées noires (nuages, toiles d'araignée...), de bonheur (fleurs, notes de musique, cœur...), de pensées en cours, de messages d'alerte... Nombreux auteurs les utilisent, la BD étant par nature « muette » en ce sens où le lecteur n'entend pas ce qu'il lit, ne voit pas de mouvement réel (l'image étant fixe) ou ne peut juger de la durée d'une scène ou d'une lecture. Alors, ils font le choix de procéder à l'inverse en dynamisant le récit. Ils donnent du son grâce aux onomatopées, dynamisent le mouvement grâce aux idéogrammes ou encore suggèrent le temps écoulé en recourant à un ensemble de procédés. On parle alors ici de codes de « suppléance ».

¹ LAMBERT Jérémie, GROENSTEEN Thierry, 1999, *Du décrit au descriptible, de l'interprété à l'interprétable : le paraverbal dans l'adaptation d'un roman en bande dessinée*, Synergies Pologne n°5, 2008, p130

² QUELLA-GUYOT, Didier, *La BD de case en classe, Explorer la bande dessinée*, CANOPÉ, CRDP de Poitiers, 2004, p63

³ *Ibid.* pp.63-67

1.2.2.3 Les onomatopées et la ponctuation

Les phylactères sont parfois complétés par des signes de ponctuation. Ces signes sont souvent des points d'interrogation ou d'exclamation, généralement placés près des personnages. D'autres signes ou mots peuvent être placés à l'extérieur des phylactères pour expliciter les émotions des personnages ou insister sur une action. Hergé les utilise à souhait dans Tintin pour exprimer l'étonnement, la surprise, la réflexion ou l'inquiétude par exemple. Parfois seuls un ou deux mots suffisent, sans dessin, à comprendre ce qui est en train de se dérouler. Ces codes propres au genre de la bande dessinée s'appellent des onomatopées. Elles ont pour fonction principale de renforcer la signification donnée aux diverses attitudes, expressions et actions vécues par les personnages de l'histoire. Nous reviendrons plus en détail par la suite sur la prépondérance de ces signes en BD et comment et pourquoi elles peuvent et doivent être utilisées au service d'une plus grande compréhension en lecture.

Des signes de ponctuation sont très utilisés en BD et employés seuls ils expriment la surprise (!) ou l'étonnement (?). Ces bulles sont appelées « silencieuses ». Le jeu sur la grosseur, la couleur, le contour... permet de rendre cet emploi unique et ce à l'infini. En fin de compte, ces signes remplissent la même fonction que dans un texte littéraire. C'est à dire que les nuances qu'ils expriment sont identiques et elles servent à renforcer le contenu sémantique du dessin. Certains auteurs décident de les combiner et de les multiplier pour exagérer une expression ou stopper le lecteur sur un moment important de l'histoire.

En bref, la bande dessinée possède des normes d'écriture que sont le dessin, le texte (à travers les phylactères et récitatifs) et les onomatopées et signes de ponctuation. Ces normes ou codes participent à rendre la lecture plus aisée notamment chez les jeunes et à guider volontairement la lecture sur des points clés ou moments forts de l'histoire. Il est donc intéressant de s'arrêter en détail sur les onomatopées et leur étroite liaison avec l'univers sonore retranscrit à l'écrit. Les auteurs de BD ont finalement réussi à en inventer un grand nombre au service de leur narration.

1.2.3 Les onomatopées

L'onomatopée est un mot imitant un son ou un bruit que les auteurs de bande dessinée utilisent à l'intérieur ou l'extérieur des bulles et qu'ils choisissent d'insérer dans leurs planches. Cette grande liberté d'expression (placement indifférent des onomatopées dans la case) permet de considérer l'onomatopée, au-delà des effets narratifs qu'elle procure, comme une sorte de « bande-son ¹ » de l'histoire racontée. Elle rappelle le son ou le bruit émis par des personnes, des animaux ou des objets. Par exemple, « *cui-cui* » est l'onomatopée du chant d'un petit oiseau ou encore « *ding-dong* » celle d'une cloche, « *driing* » celle d'une sonnette de porte etc.

¹ QUELLA-GUYOT, Didier, *La BD de case en classe, Explorer la bande dessinée*, CANOPÉ, CRDP de Poitiers, 2004, p55

Les onomatopées sont différentes selon les langues et les pays. En France on dit "Cocorico" pour écrire le chant du coq, alors qu'en anglais on va dire «Cock-a-doodle-doo" !

Nombre d'onomatopées ont été adaptées des bruitages de bandes dessinées américaines. Bien que francisés, ces vocables évoquent toujours leur verbe d'origine. Par exemple, bang, to bang (frapper violemment), boum, to boom (gronder), crac, to crack (craquer), etc. Les onomatopées peuvent, selon les auteurs et l'histoire à raconter, être omniprésentes dans le récit suggérant ainsi un bruit permanent et donnant une ambiance particulière à l'histoire, un rythme. Néanmoins, peu importe le bruit, il est avant tout choisi selon un objectif précis et ne représente qu'une sélection de ce que veut suggérer l'auteur. Ce dernier ne l'utilisant que pour sa pertinence auditive ou selon un besoin déterminé dans son récit. Dans tous les cas, l'onomatopée est un procédé d'écriture justifié, utile et non pas une surabondance supposée de bruitages anglophones ne servant qu'à répéter sans intérêt des suites de mots tels « vlan », « paf », « boum » ... L'onomatopée peut être réaliste ou parodique. Lues, vues, les onomatopées sont aussi et surtout « entendues », imitant des bruits par des allitérations et consonances. Certaines sont donc volontairement complexes.

Les auteurs de BD ont un style, un lettrage personnel stylisé qui permet de les reconnaître aisément. Parce qu'il est manuscrit, le lettrage des onomatopées est donc affaire du dessinateur (contrairement au lettrage des textes). La lettre dessinée signifiant autre chose que le texte lui-même, elle devient aussi dessin. Effectivement, le dessin du lettrage d'une onomatopée ou d'un signe de ponctuation permet de subir nombre d'effets significatifs selon le but des auteurs. Un tremblement, une ondulation ou une explosion dans l'écriture du mot le font et le mêlent au dessin. En fin de compte, le mot devient dessin et le dessin se fait mot, et les deux entremêlés deviennent du « bruit » à voir et à entendre. L'auteur sonorise ainsi son histoire de manière ludique et précise.

« Dans une case, l'onomatopée se trouve sous deux formes : soit dans l'image, à l'état "libre", soit dans une bulle. Dans le premier cas, elle ne présente aucun problème car il suffit simplement de la relever telle quelle. Dans le deuxième cas, il s'agit souvent d'interjections ou d'exclamations figurant dans une phrase ou une expression¹ »

. Lorsque plusieurs onomatopées apparaissent dans une même bulle ou dans la même case, il apparaît souvent que l'on ne puisse pas vraiment les séparer les unes des autres, étant donné que la traduction ne porte pas sur chaque onomatopée séparément, mais plutôt sur l'ensemble. Or, si une onomatopée apparaît plusieurs fois dans la même bande mais dans des vignettes différentes alors il est probable que les éléments descriptifs liés au contexte changent, de même que le sens donné au récit.

¹ SEPPÄLÄ Selja, *La traduction des onomatopées dans la bande dessinée*, Mémoire présenté à l'École de traduction et d'interprétation pour l'obtention du diplôme de traducteur, Univ. Genève, 1998, en ligne : <http://data0.eklablog.com/fibresdepassions/perso/pdf/pdf%20bd/la%20traduction%20des%20onomatop-es.pdf> [consulté le 24/10/2021]

1.2.3.1 Une communication pré-langagière ?

Les onomatopées apparaissent rapidement dès les premières années de vie de l'enfant. Elles représentent une sorte de réponse au langage sonore émis par son entourage quotidien mais aussi aux bruits liés à de son propre corps. Petit à petit, l'enfant va réussir à les distinguer et les assimiler. L'enfant, toujours en alerte, va s'initier à des sortes de jeux créatifs lui servant à communiquer.

L'intégration des sons de sa langue maternelle ne sera pas la même pour chaque enfant notamment si la langue est différente. Ainsi, en grandissant l'enfant interprétera les sons et bruits liés à son environnement ou à la nature selon son origine propre et ses us et coutumes. Cette interprétation est donc différente selon les langues.

Les travaux sur les langues concrètes¹ de Marcel Jousse, pédagogue et chercheur en anthropologie, émettent l'hypothèse qu'il existerait une interdépendance entre sens, son et gestuelle, à l'origine des mots ou des verbes. Ces exemples d'onomatopées de langue anglaise sont en ce sens très pertinents : les verbes comme *to splash* = éclabousser ou *to boom* = retentir révèlent bien le sens premier du mot.

De tous temps, les onomatopées ont en effet été utilisées et sont intimement liées au langage. Des philosophes et penseurs ont longtemps émis diverses théories autour du langage. D'après la *Bow-wow theory* ou communément appelée théorie *ouah-ouah*, les premières langues humaines se seraient développées à partir d'onomatopées c'est à dire à partir d'imitations des sons naturels entendus et des bruits extérieurs. Cette théorie a été émise et pensée par des philosophes célèbres tels que Rousseau, Leibniz ou Herder. Depuis toujours, l'origine du langage humain a été controversée et souvent reliée à des mythes conférant au langage une origine surnaturelle (la Tour de Babel dans la Bible reste un exemple éloquent). L'histoire du langage est donc intimement liée au cerveau et à la conscience humaine. Depuis la mise en place de ces théories et des controverses que cela a pu engendrer, le sujet est toujours étudié scientifiquement. Néanmoins, il est désormais mis en lien avec d'autres disciplines comme la psychologie, la paléontologie, la linguistique etc. afin d'éviter de nouvelles querelles de thèses et des théories plus ou moins farfelues. Le rapport naturel entre les choses et les mots dont parlait Platon dans son *Cratyle* est donc aujourd'hui assez controversé et complètement mis à part. Platon se demandait en effet : « Les mots imitent-ils les choses par la nature (*physei*) ou sont-ils le fruit d'une convention (*thesei*) culturelle ?² ».

Cette théorie du langage est une théorie selon laquelle les noms ont un lien direct avec leur signification (comme les onomatopées). En fait, selon Platon, *Cratyle* qui était un philosophe grec soutenait le fait qu'il n'est pas possible de tenir un discours

¹ LANGLOIS Roberte, « Marcel Jousse (1886-1961) : Anthropologie du geste et « style oral », la parole et le geste au cœur du processus de cognition », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 06 janvier 2022. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.6983>

² PLATON, *Cratyle* (trad. C. Dalimier) dans Platon Œuvres complètes, Flammarion, Paris, 2008

faux car il est impossible de dire ce qui n'est pas. On ne parle toujours que de l'être, de ce qui est au sens propre. Le nom étant ainsi l'imitation de la chose décrite.

Néanmoins, d'autres penseurs et philosophes se sont montrés plus conventionnalistes. Aristote s'est ainsi opposé au cratylisme de Platon et notait lui, que : « Un nom est une parôle (phônè) signifiante par convention » et il ajoutait même « Je dis "par convention" car aucun des noms n'est un nom par nature mais seulement lorsqu'un son devient un symbole. »

Noam Chomsky a lui émis une autre théorie en ce sens. En effet, comme n'importe quel apprentissage, l'émergence du langage s'expliquait au départ par essais, erreurs et récompenses successives. Autrement dit, l'enfant apprenait sa langue par simple imitation en écoutant et reproduisant ce que l'adulte dit. Chomsky, linguiste américain a radicalement remis en question cela. Selon lui, le langage est régi par un grand nombre de règles et de principes qui président notamment à l'ordre des mots dans les phrases. Il s'agit en fait de ce que l'on nomme la syntaxe. Le chercheur a démontré que dès l'âge de 4/5 ans, l'enfant est capable de produire et d'interpréter avec cohérence des phrases qu'il n'a jamais rencontrées auparavant. Sans enseignement formel, l'enfant a une capacité extraordinaire d'accès au langage. Les enfants possédant selon Chomsky de principes innés leur permettant d'accéder et de développer les opérations complexes du langage. De cette manière, ils élaborent la grammaire de leur langue. Toutes les langues de la planète partageraient ainsi, selon Chomsky et pairs, un ensemble de règles syntaxiques communes ; ce que ces chercheurs en linguistique ont appelé la « *grammaire universelle* ».

Muller, Jespersen etc. ont expliqué que le système neuronal du cerveau humain conférerait aux hommes une sorte de « structure profonde » innée leur permettant de sélectionner naturellement parmi les phrases qui leur viennent à l'esprit et ainsi de développer naturellement le procédé du langage. L'empirisme qui régnait donc depuis l'époque des Lumières a été bouleversé et cette nouvelle théorie a donc considéré différemment l'enfant et ses possibilités dès la naissance. Il ne naît plus avec un esprit semblable à un tableau noir (ce qu'ils appelaient la Tabula Rasa) mais bien avec un circuit neuronal structurel déjà établi.

Depuis, les recherches en sciences cognitives, nées de la mise en commun des outils de la psychologie, de la linguistique, de l'informatique et de la philosophie, ont donné encore plus de poids à la théorie de la grammaire universelle. On constate ainsi par exemple que des enfants de quelques jours seulement sont effectivement capables de distinguer les phonèmes de toutes les langues et qu'ils semblent dotés d'un dispositif inné de traitement des sons de la voix humaine. D'autres courants issus de cette théorie ont au fur à mesure proposé une alternative à celle de Chomsky ou Muller. Ainsi, par exemple, George Lakoff, professeur américain en linguistique neuronale et cognitive, montre que d'autres facteurs peuvent entrer en ligne de compte concernant les règles régissant la syntaxe universelle. Il s'appuie notamment sur la métaphore qui, d'abord vue comme une simple construction de la langue, devient finalement une construction plus conceptuelle dans le développement de la pensée humaine. Les onomatopées seraient donc susceptibles de mettre en avant les aspects

essentiels et centraux de ce phénomène du langage, oscillant finalement entre philosophie du langage et recherches linguistiques.

1.2.3.2 Leurs fonctions expressive et conative

Claude Shannon, mathématicien du début du XIX^{ème} siècle, détermine dans sa théorie mathématique de la communication, un système de communication qui va révolutionner par la suite les visions existantes autour de la communication entre les humains.

Au départ élaboré à des fins militaires durant la seconde Guerre Mondiale, le système de communication de Shannon a été mis en place afin de découvrir les codes ennemis et de brouiller les pistes des adversaires. La modélisation mise en place entre des machines selon le système suivant : source → encodeur → signal → décodeur → destinataire, aura un impact fondamental sur la considération des caractéristiques spécifiques liées à la communication humaine, notamment la notion de feed-back.

Roman Jakobson est un penseur russo-américain qui est devenu l'un des linguistes les plus éminents, inventifs et avant-gardistes du XX^{ème} siècle. Il a déterminé, selon les premières recherches faites par Shannon et Wiener, sur un schéma communicationnel précis, les bases du développement de l'analyse structurelle du langage. Selon lui, toute communication verbale (donc humaine) se constitue selon six facteurs fondamentaux (qu'il nomme les termes du modèle) : un contexte c'est-à-dire les autres signes verbaux du même message mais également le monde dans lequel prend place le message, un destinataire (un émetteur ou un énonciateur), un destinataire (un récepteur ou un énonciataire), un contact entre le destinataire et le destinataire, un code commun et enfin un message. Chaque facteur du langage est donc le point d'arrivée d'une relation précise, établie entre le message et ce facteur de départ. Ainsi, Jakobson a déterminé six fonctions spécifiques au langage que reprend Louis Hébert dans sa thèse.

« Sommairement, on peut présenter ainsi ces six fonctions : « (1) la fonction référentielle (orientée vers le contexte ; dominante dans un message du type : "L'eau bout à 100 degrés") ; (2) la fonction émotive (orientée vers le destinataire, comme dans les interjections : " Bah ! ", " Oh ! ") ; (3) la fonction conative (orientée vers le destinataire : l'impératif, l'apostrophe) ; (4) la fonction phatique (visant à établir, à prolonger ou à interrompre la communication [ou encore à vérifier si le contact est toujours établi] : " Allô ? ") ; (5) la fonction métalinguistique (assurant une commune entente du code, présente, par exemple, dans une définition) ; (6) la fonction poétique (" Schtroumf ") (où " l'accent [est] mis sur le message pour son propre compte " [(Jakobson, 1963 : 214)]). » (Tritsmans, 1987 : 19)¹ ».

Selon Jakobson il s'agit de « la visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage. Cette fonction ne peut être étudiée avec profit si on perd de vue

¹ HÉBERT, Louis, Les fonctions du langage, dans Louis Hébert (dir.), Signo [en ligne], Rimouski (Québec), 2011, <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions-du-langage.asp>

les problèmes généraux du langage [...]. La fonction poétique n'est pas la seule fonction de l'art du langage, elle en est seulement la fonction dominante, déterminante, cependant que dans les autres activités verbales elle ne joue qu'un rôle subsidiaire, accessoire ». Il évoque ainsi les assonances et allitérations qui amènent à s'intéresser précisément à la forme même du message ou au choix de la forme du message que l'on souhaite émettre. Ainsi, ces répétitions des mots constituant le message concernent les communications quotidiennes et l'organisation de la langue comme l'ordre des mots établi dans le message, la cacophonie etc.

Les onomatopées sont donc en bande dessinée bien situées au cœur du message entre l'émetteur (l'auteur) et le destinataire (le lecteur). Leurs fonctions expressive et conative sont donc essentielles dans le message à transmettre et l'histoire racontée. Isolées elles remplissent la fonction référentielle du langage en ce sens où elles se focalisent sur un événement, un objet et servent de prétexte pour faire passer un message. Néanmoins, en BD, les onomatopées remplissent bien des fonctions expressive et conative.

En s'appuyant sur les travaux de Ascension Sierra Soriano, on peut s'interroger sur le lien qui unit interjection et onomatopée. L'interjection qui est un signe linguistique. Son signifiant peut être soit une forme lexicalisée et expressive, soit une forme lexicale privée de son sens original, soit une combinaison de consonnes et/ou de voyelles qui symbolise un son à l'aide d'une graphie bizarre.

« Ce mot n'a pas de valeur conceptuelle, mais il signale un ensemble de situations émotionnelles. Pour ce qui est des fonctions de l'interjection, elles sont au nombre de trois. L'interjection peut être centrée sur le locuteur : dans ce cas, elle est expressive. L'interjection constitue le cas-limite d'expressivité et représente une « marque de subjectivité ». L'interjection peut être centrée sur l'interlocuteur : dans ce cas, elle est appellative — impérative ou interrogative. Finalement, elle peut être aussi représentative (d'un bruit, d'un cri, d'un son). Cette dernière fonction du langage s'applique par excellence à l'onomatopée, qui, néanmoins, n'est pas toujours incluse dans le même chapitre que l'interjection (cf. par exemple Vigara [1990] ; Cascón [1995])¹ ».

En BD, la variation de la taille des caractères, leur épaisseur, leur espacement, l'évolution de la graphie ou encore la couleur choisie par le dessinateur vont donner de la puissance aux mots et donc aux sons écrits. Le schéma de Jakobson peut donc être une aide pour le jeune lecteur qui se trouve encore dans cette fonction conative dont on parle ici.

¹ SIERRA SORIANO, Ascension, *L'interjection dans la BD : réflexions sur sa traduction*. *Meta*, Vol.44, n°4, décembre 1999, p. 583, en ligne : <https://doi.org/10.7202/004143ar> [consulté le 06/12/2021]

1.2.3.3 Une aide pour le jeune lecteur de BD

« J'aime avant tout raconter des histoires pour le premier âge, c'est-à-dire pour les enfants qui commencent à lire, mais qui ont encore besoin de l'adulte pour les assister. C'est intéressant d'anticiper tous les problèmes de lecture des enfants dans la construction d'une histoire ¹».

Dans son interview donnée à *Actu BD* Loïc Jouannigot, auteur de bandes dessinées pour enfants, s'interroge sur les difficultés possibles que les enfants peuvent rencontrer au fil de la lecture d'une histoire et l'importance de considérer la manière dont les auteurs doivent aborder l'écriture de leur histoire pour la rendre accessible à tous les enfants.

La bande-dessinée permet à l'enfant d'appréhender plusieurs didactiques différentes, nécessaires à sa bonne compréhension et assimilation du rôle de l'école et des préceptes que celle-ci tente de lui apprendre tout au long de sa scolarité. Ainsi, la didactique de la lecture, la didactique de l'histoire (apprentissage en lisant et acquisition de savoirs), celle des arts (lecture et appréciation critique de l'image) et la communication multimodale sont présentées à l'enfant sans qu'il n'en ait réellement conscience. Selon Virginie Martel et Jean-François Boutin, chercheurs à l'université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, la bande-dessinée permet à l'enfant de comprendre une histoire par les images et ainsi d'y associer des mots, facilitant l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais aussi l'incitant à lire davantage. « Par rapport à une illustration unique, la bande dessinée présente l'intérêt de livrer tout un scénario, de raconter une histoire à travers une suite d'images » (Thiébaud, 2002, p. 55). C'est pour cela que de nombreux livres scolaires reprennent cette didactique de la bande-dessinée pour permettre aux enfants d'apprendre. Dans les réserves du Munaé, l'ouvrage *Parler et écrire avec la bande dessinée*. Tome 2. Bloc pour 5 élèves. Matériel spécialement conçu pour l'enseignement du Français est un livre permettant aux enfants, par le biais de la bande dessinée, à apprendre à parler et écrire. Cet ouvrage était fait pour des élèves, donc dans le cadre de l'école. Preuve en est que, dès les années 70 la bande-dessinée était connue pour ses vertus pédagogiques en matière d'apprentissage de l'écriture et de la lecture².

La bande dessinée, toujours d'après Martel et Boutin, s'avère également utile lorsqu'on souhaite apporter des apprentissages aux enfants comme l'histoire, la morale, la géographie... C'est pour cela que les auteurs de BD utilisent des moyens simples et efficaces pour que les enfants retiennent rapidement les informations importantes : le soulignement de mots importants, la répétition, les schémas... Ce genre littéraire est donc souvent utilisé pour apprendre aux enfants des éléments de cours, comme l'histoire par exemple.

« Toute BD historique cherche en effet à reconstituer (ou représenter) une époque donnée par une certaine fiction ; elle entretient donc avec le réel (d'aujourd'hui

¹ JOUANNIGOT Loïc, entretien accordé à Nicolas ANSPACH pour *Actuabd*, le 16 novembre 2010, en ligne : <https://www.actuabd.com/Loic-Jouannigot-Petitmardi-et-les> [consulté le 13/11/2021]

² CANOPÉ, *La bande dessinée comme moyen d'apprentissage*, MUNAE, Le Musée National de l'Éducation, 2008, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Selection_thematique_BD.pdf

comme d'hier) un rapport nécessairement partiel.¹ » (Ory, 1993). Martel et Boutin proposent donc aux classes d'arts, de français et d'histoire de se mélanger afin de proposer des contenus historiques, littéraires et artistiques par le biais de la bande-dessinée. Il s'agit d'exploiter en classe la BD historique. Les exemples de BD historiques sont légion, comme *Alix* qui est une série de bande-dessinée écrite et dessinée par Jacques Martin dès 1948, publiée par les éditions Casterman et dont les intrigues se déroulent à l'époque de Jules César, principalement à Rome, en Gaule, en Mésopotamie, en Afrique et en Asie Mineure. Ainsi, des bandes-dessinées comme *Bécassine* ou *Astérix et Obélix* parlent ou se déroulent dans des dimensions temporelles précises. Les aventures d'Astérix et Obélix se passent dans la Gaule antique, et les protagonistes vont même vivre des aventures Outre-Manche et Outre-Atlantique par exemple.

On l'a vu, interpréter n'est donc pas une activité supplémentaire, mais une partie indispensable des activités de compréhension : si le jeune lecteur ne sait pas interpréter certains indices du texte il ne pourra pas véritablement comprendre ce texte. Et ici la BD s'avère proposer des solutions.

1.2.4 La BD et la didactique

Le livre bande dessinée se présente comme un outil parfait pour le double codage autrement dit une combinaison parfaite entre un support visuel (l'image) et un support verbal (le texte). Dans les années 60/70, Allan Paivio alors psychologue, met en place une théorie de la cognition qui observe que l'information se présente sous de multiples dispositions, notamment concernant les compétences visuelles, auditives et motrices. Mais la théorie du double codage qui peut être définie comme une théorie de l'apprentissage reste peu citée et diffusée et de fait peu investie par les professeurs. Pourtant, elle est reconnue par la recherche qui a validé ses bienfaits en considérant ses apports comme un réel facteur d'amélioration pour la conception pédagogique, les enseignements et apprentissages des élèves.

La bande dessinée, qui est un art narratif basé sur la séquentialité et les images liées aux textes, se présente alors comme un outil pédagogique idéal en ce sens. Elle permettrait aux élèves, au travers d'enseignements explicites par le professeur en classe, de développer des compétences en lecture comme celle de décoder mais aussi de développer leur lexique, de favoriser la création d'images mentales, d'entraîner leurs compétences narratives mais aussi de leur offrir la capacité à inférer. Tous ces enseignements explicites utilisant la BD comme support permettront à terme une autorégulation au cours de la lecture par l'élève. Par exemple, dans une BD d'*Astérix*, le vocabulaire utilisé et le décor donné aideront l'élève-lecteur à se représenter aisément la vie des gaulois ou des romains, à comprendre les relations qu'ils entretenaient et à faire le lien immédiat avec le programme scolaire d'histoire.

La BD peut également être utilisée comme une aide à la catégorisation de mots, processus essentiel pour permettre la mémorisation définitive (par exemple, le mot

¹ *Ibidem*

« prison » pour les Dalton dans Lucky Luke, le mot « restaurant » pour la famille Dubouchon dans la série des Tom-Tom et Nana, etc.). Ces processus mentaux activés chez les élèves sont souvent mis en place lorsqu'ils jouent à des jeux vidéo (où ils travailleront ici juste la forme orale d'un mot) ou encore lors de la lecture d'un livre classique (ici on s'intéressera plus à la forme graphique du mot). La BD aurait donc la particularité de recourir à ces deux formes de langage (oral et écrit) et grâce aux spécificités de son genre, elle semblerait être un outil didactique à privilégier en classe.

Mais comment dès lors l'utiliser efficacement pour un enseignant ?

On constate souvent que les élèves (notamment en cycle 3) lisent parfois des mangas ou romans graphiques (par exemple *le Journal d'Anne Frank*) mais sont finalement peu enclins à la lire d'autres univers graphiques comme celui de la BD. Ils sont de ce fait peu habitués à ses codes spécifiques. Les moments de lecture proposés en classe notamment dans le cadre de la lecture-suivie (étude d'œuvres complètes souvent classiques) avec des études de romans souvent élaborés, font pourtant souvent appel à des notions culturelles, historiques ou à des messages sous-jacents (l'implicite de l'histoire) posant régulièrement des difficultés de compréhension pour un grand nombre d'élèves.

Or, comme nous l'avons démontré précédemment, il demeure essentiel de travailler simultanément le texte et l'image pour permettre une représentation mentale plus aisée et donner la chance à chaque lecteur de s'imprégner de l'histoire plus facilement. La BD est à ce titre un support pédagogique et didactique très riche puisqu'il permet l'étude simultanée du texte et des images, étude qui vient renforcer certaines compétences chez les élèves comme le savoir lire, la représentation de l'espace, l'étude de la temporalité, les retours en arrière et les ellipses, les anticipations ou simultanités, etc.

Sans compter le travail autour des notions de cadrage, de plans et à celui autour des éléments propres au genre en lui-même comme les onomatopées, ce que nous développerons particulièrement par la suite. Mais de plus en plus de questionnements autour de l'adaptation d'œuvres classiques (notamment les contes en littérature de Jeunesse) émergent.

Dans son ouvrage *Quand les contes de Grimm deviennent des mangas*¹, Gilles Béhotéguy, enseignant-chercheur à l'INSPE de Bordeaux-Montaigne, prouve au fil de sa recherche, que les contes apparaissent comme un genre littéraire aisément adaptable à tous types de supports graphiques notamment lors de revisites singulières et originales que peuvent proposer des bdéistes et autres auteurs de mangas dans leurs œuvres. Cela leur donne pour prétexte d'actualiser les aventures de héros connus de tous comme le Petit Poucet par exemple ou encore Pinocchio ou Le Petit Chaperon Rouge. Ces adaptations de contes célèbres, presque patrimoniaux, aident

¹ BÉHOTÉGUY, Gilles, *Amour, gros seins et glam rock. Quand les contes de Grimm deviennent des mangas* In : Littérature de jeunesse au présent (2) : genres graphiques en question(s) [en ligne]. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2020, en ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pub.44795> [consulté le 06/12/2021]

sans doute les lecteurs de littérature Jeunesse à se constituer une culture littéraire mais surtout les amène à s'intéresser à d'autres manières de lire un classique. Tout cela, en leur permettant une interprétation libre de l'histoire. L'image joue donc selon G. Béhotéguy, un rôle essentiel dans la littérature de jeunesse notamment dans les mangas et BD qui sont des livres très illustrés.

Une aubaine pour les professeurs des écoles qui puisent et renouvellent constamment leurs idées dans la littérature jeunesse et la multitude de choix qu'elle offre : album, BD, roman, manga etc. au service d'un travail précis en lecture avec leurs élèves.

1.2.4.1 Passer d'un récit à la BD

Afin de permettre à l'élève une acquisition de réflexes efficaces et nécessaires à tout bon lecteur (compréhension du contexte, de la chronologie, de la psychologie des personnages, etc.), l'enseignant peut mettre en œuvre dans sa classe un travail de lecture autour du support BD. Il sera alors question pour les élèves d'analyser ce support particulier, de s'interroger sur ses particularités pour enfin arriver à un travail de production en classe entière. Pour ce faire, il est nécessaire d'orienter la première phase de travail autour de l'oral. Laisser les élèves se questionner, se poser des questions autour de certains thèmes incontournables comme le thème de la narration mais aussi celui lié aux spécificités du genre. Ici, le choix d'un récit classique à adapter en planches devient alors très pertinent car les élèves vont pouvoir lire un texte littéraire, en rechercher le sens, reformuler avec leurs propres mots l'histoire lue. Ils pourront aussi suivre l'évolution et la psychologie des personnages (qui ils sont ? Que font-ils ? Sont-ils toujours présents ? etc.) et bien déterminer les lieux où se situent les scènes de l'histoire. Ils pourront ensuite retranscrire toutes ces informations sous une autre forme (ici sous forme de planches composées de vignettes), en respectant les codes précis de l'écriture en BD (textes sous formes de bulles et récitatifs, le choix des images (sont-elles explicites ? Cadre ou hors-cadre et pourquoi ? etc.) pour transposer ce qu'ils comprennent et en saisir l'essentiel. Mais aussi pour mieux saisir des messages cachés ou suggérés. Les élèves prennent alors conscience du lien étroit entre le texte et les images en BD notamment lors d'effets de répétition (redondance), lors de l'encrage ou du choix particulier de mots mis en avant (onomatopées) au service de la narration.

La fable « Le loup et l'agneau » de Jean de la Fontaine qui propose une version planche vide de son histoire est intéressante à ce titre. La fable ici se présente sous forme d'un récit littéraire classique, en prose, dont l'orthographe archaïsante et désuète nécessite plusieurs lectures pour celui ou celle qui ne serait coutumier de ce genre de textes. Le fait de s'interroger sur la représentation « physique » de la scène (dessiner les personnages), sur le décor, sur ce qui est « parlé » et sur ce qui sert à narrer (informations liées au contexte de l'histoire et à la narration pure) va permettre de mieux saisir le texte plutôt « résistant » au départ pour reprendre le terme de Catherine Tauveron. L'introduction d'onomatopées pour remplacer certains passages lourds et entravant la lecture peut orienter les élèves et les aider à saisir le sens du message transmis par l'auteur. Ce qui n'est pas montré explicitement va ainsi

nécessiter un réel engagement de la part du jeune lecteur pour être compris. Choisir volontairement un texte « résistant » comme une fable de La Fontaine va permettre de proposer une situation-problème à l'élève et lui demander un effort pour sa résolution. Même s'il en saisit l'intrigue il doit néanmoins arriver à repérer les enjeux du texte lui-même. Que veut dire l'auteur ? Quel message désire-t'il faire passer ? Pour cela, l'élève, en recourant à la transposition du récit sous une forme graphique, plus ludique, va petit à petit réussir à interpréter la symbolique du texte, au-delà de la compréhension simple de l'histoire en elle-même.

Le traitement correct de connecteurs logiques, des pensées et paroles des personnages, des formes verbales, de la ponctuation (les guillemets correspondent aux paroles et disparaissent en BD mais ces paroles apparaissent de nouveau dans les bulles).. sont autant d'éléments à considérer dans un travail d'adaptation d'un récit classique sous une forme graphique. Réinvestir les codes propres à la BD pour passer du récit original à la planche dessinée va amener l'élève à repérer le schéma narratif d'un texte et à utiliser certains éléments pour reconstituer l'histoire de manière cohérente. Ainsi, il aura simultanément recours aux compétences définies par Cèbe et Goigoux, dont nous avons évoqué le travail précédemment, requises pour comprendre un texte lu ou entendu.

Au-delà du travail de décodage du lexique ou de la syntaxe et de compétences narratives que cela suppose de la part de l'élève, Cèbe et Goigoux rappellent que des compétences stratégiques doivent être développées pour arriver à une autorégulation de la lecture et à recourir ainsi à des compétences inférentielles. Chaque élève usera de sa propre stratégie pour rendre compte, prendre conscience des enjeux du texte et isoler les éléments à retenir absolument. De cette manière, les éléments suivants autour de la structure même du récit sont des pistes à exploiter en classe pour une meilleure compréhension de ce dernier : le schéma narratif (situation initiale, péripéties, dénouement...), la notion de temps (relever le temps fictif du temps de narration, le rythme de l'histoire (durée/nombre de pages), Existe-t-il des références historiques ? Quelle est la chronologie des actions ?), l'agencement des séquences (la trame est-elle linéaire ? Au contraire existe-t-il des actions simultanées ? Y'a-t-il des retours en arrière (flashback) ou au contraire des anticipations ?).

L'usage d'onomatopées devient alors un élément privilégié pour accompagner le travail de compréhension-interprétation mis en œuvre par l'élève.

1.2.4.2 Onomatopées, idéogrammes et ponctuation en lecture-compréhension

L'onomatopée est formée des deux mots de racine grecque *onoma* (signifiant *mot*) et *poiein* (signifiant *créer, produire*) => (du grec *onomatopoiia*)

D'après les définitions proposées par le dictionnaire Larousse, L'onomatopée est soit un « processus permettant la création de mots dont le signifiant est étroitement lié

à la perception acoustique des sons émis par des êtres animés ou des objets ¹», soit une « unité lexicale formé par ce processus (Des mots tels que coucou, froufrou, craquer, miaou, clac, etc. ont une origine onomatopéique) ²».

L'onomatopée passe souvent inaperçue mais elle est pourtant très caractéristique du genre BD. Selon Benoît Peeters, scénariste de BD qui s'est notamment intéressé à l'univers de Hergé et de son célèbre *Tintin*, « Le texte, souvent, dit autant par sa taille, sa forme, sa position dans l'image que par son seul contenu. Les lettres (...) se font pure onomatopée, parvenant ainsi à suggérer une véritable polyphonie ³». Ici, Peeters insiste sur les possibilités expressives du lettrage en BD. Les lettres donnent le ton du récit, suggèrent le mouvement et le son. Peeters cite à ce titre, Franquin, auteur des *Aventures de Spirou et Fantasio* et des gags culte de Gaston Lagaffe. Selon lui, Franquin est un maître en la matière. Il précise ainsi : « Peu d'auteurs sont parvenus comme lui à faire sentir le bruissement de la ville, entre klaxons, coups de frein et sirènes d'ambulance⁴ ».

Ainsi, l'univers sonore marqué par des onomatopées, des petits dessins très suggestifs (idéogrammes) ou par exemple encore par une ponctuation particulière, est un moyen pour le scénariste de BD de moduler le rythme de son récit et de mettre l'accent sur un élément précis qu'il souhaite valoriser à ce moment-là (comme une sonnerie, une hésitation, un étonnement, une colère etc.). Les onomatopées s'avèrent donc non seulement libres dans leur création et utilisation par les auteurs mais pleinement au service de la compréhension fine du texte lu.

Peeters ajoute que, d'après lui, « les auteurs de bande dessinée les plus remarquables sont, très souvent, ceux qui ont pris au sérieux les paramètres langagiers ⁵» dans leur écriture. Il cite entre autres des auteurs comme « Herriman et Peyo, Schulz, Watterson et Geluck, des séries comme *Astérix* et *Achille Talon* qui doivent à la qualité de leurs trouvailles verbales ⁶». Les phénomènes verbaux sont donc innombrables et régulièrement utilisés par les auteurs de bande dessinée pour suggérer l'ambiance d'une scène, proposer des sortes de jeux entre ce que l'auteur fait dire à ses personnages et ce qu'il souhaite montrer.

De cette manière, l'auteur parvient « peu à peu à faire émerger un récit implicite qui ne se trouve ni dans le texte ni dans l'image, mais bien dans l'entre-deux qu'ils décrivent ⁷». Les onomatopées sont donc essentielles à la compréhension d'une histoire et ne sont pas posées fortuitement ou pour faire « joli ». Leur intérêt pédagogique est multiple.

¹ LAROUSSE, la référence, *Dictionnaire Maxipoche 2021*, définition « onomatopée », p968

² *Ibidem*

³ PEETERS, Benoît, *Lire la Bande Dessinée*, Flammarion, p145

⁴ *Ibidem*

⁵ PEETERS, Benoît, *Lire la Bande Dessinée*, Flammarion, *Op. Cit.* p 150

⁶ *Ibidem*

⁷ *Ibidem*

1.2.4.3 Les inférences et l'implicite : l'état mental des personnages

Toujours pour reprendre la méthode proposée par les chercheurs de la didactique de la lecture Cèbe et Goigoux, il est intéressant de se pencher sur l'outil qu'ils ont imaginé « *Lectorino & Lectorinette* » pour les CE1/CE2 et « *Lector & Lectrix* » pour les CM1/CM2. Ces outils didactiques permettent un enseignement explicite et progressif de la compréhension de textes narratifs en cycles 2 et 3. Ils proposent notamment un travail sur l'implicite. Les compétences inférentielles sont alors travaillées en mettant les élèves en situation d'imaginer les états mentaux des personnages et deviner leurs émotions alors que ce n'est pas littéralement écrit dans le texte. Des projets BD peuvent ainsi voir le jour en classe avec par exemple un travail spécifique autour des émotions.

Selon Roland Goigoux et Sylvie Cèbe, la compréhension d'un récit suppose la construction d'une représentation mentale au terme d'« un processus cyclique d'intégration des informations nouvelles aux informations anciennes : dans tous nos scénarios didactiques, les élèves apprennent à construire pas à pas cette représentation cohérente et unifiée ¹ ». L'élève doit donc trier les informations qui lui sont données au profit de sa propre compréhension. Il doit être capable en d'autres termes de conserver en mémoire les éléments qui lui paraissent essentiels à sa compréhension de l'histoire et rejeter les informations qui lui apparaissent moins utiles.

Cette sorte de « film ² » que l'élève se fait dans sa tête va lui permettre de suivre les personnages de l'histoire et de leur attribuer telle qualité, tel physique, telles attitudes...

Les onomatopées sont encore en ce sens un procédé particulièrement intéressant. Goigoux et Cèbe révèlent d'ailleurs dans leur dispositif *Lectorino & Lectorinette* : « Nous proposons de nombreuses tâches de mise en scène et de reformulation qui visent à leur (NB aux élèves) faire comprendre que « lire c'est toujours un peu traduire », c'est-à-dire être capable d'exprimer les idées du texte avec ses propres mots (ou des dessins, des schémas, des mimes...). En les incitant aussi à bâtir des représentations visuelles des situations évoquées par les textes, nous facilitons leur mémorisation : selon Duke & Pearson, ces représentations visuelles sont des « re-présentations » qui permettent à l'apprenti-lecteur de « présenter à nouveau » l'information dans une démarche active de transformation de la connaissance. ³ » Ainsi, l'on comprend aisément ici que le passage par l'image ou le dessin est fondamental pour une compréhension plus fine de l'histoire lue par l'élève.

C'est pourquoi, toujours selon ces chercheurs, « la compréhension de l'implicite d'un récit repose sur la compréhension fine de l'identité des personnages, de leurs

¹ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, Préface, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, Ed. Retz, 2013 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

² Expression utilisée par Roland GOIGOUX et Sylvie CÈBE pour suggérer les représentations mentales faites par l'élève

³ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, Ed. Retz, 2013

mobiles, de leurs systèmes de valeur, de leurs émotions, de leurs connaissances, etc. ¹».

Il est fondamental que l'élève, pour inférer, se questionne constamment sur ce qui se passe dans la « tête » des personnages, sur le lien entre leurs actes et leurs pensées. Ces pensées qui selon Goigoux « sont analysées en trois sous-ensembles : 1) les buts des personnages (pour le futur) et leurs raisons d'agir (en référence au passé), 2) leurs sentiments et leurs émotions, 3) leurs connaissances et leurs raisonnements ²».

De cette manière, il est essentiel pour le professeur des écoles de proposer des tâches de reformulation pour aider les élèves à mémoriser au mieux, non pas les mots de l'histoire mais les idées principales qui régissent cette histoire. Mais surtout, Goigoux et Cèbe recommandent aux enseignants, dans leur dispositif didactique d'accompagnement en lecture des élèves, de réduire la complexité de la lecture. Et là, le travail autour de la BD est pédagogiquement et didactiquement intéressant.

Tout signe fait sens en BD et c'est ici que l'utilisation des codes comme les onomatopées apparaît formateur et bénéfique à une meilleure compréhension. La BD est bien un art du récit qui se construit au moyen de mécanismes spécifiques qui participent pleinement à la narration. Les onomatopées et autres idéogrammes ne produisent pas seulement un effet esthétique sur le lecteur mais des effets de sens dans le récit et donc dans les valeurs et messages qui en découlent. Une grille d'analyse des personnages peut être proposée aux élèves pour dresser un portrait moral et un portrait physique du personnage, ainsi les élèves comprendront que certains personnages ont un rôle évident dans le récit et son développement. C'est ce que l'on nomme le « schéma actanciel ³ ». Chaque personnage, comme le souligne Didier Quella-Guyot, docteur en lettres et auteur de nombreux ouvrages pédagogiques et généralistes consacrés à la BD, « est considéré comme « actant » uniquement quand il a un rôle par rapport à l'action⁴ ». Il définit dans son ouvrage ainsi plusieurs statuts des actants comme le destinataire, le sujet, l'objet, le destinataire, les adjuvants ou auxiliaires et les opposants ou adversaires.

Enfin, les points de vue de narrateurs sont à considérer par l'élève pour organiser ses idées et poursuivre efficacement sa lecture. Qui parle ? À qui ? Qui voit ? Qui raconte ? L'auteur (celui qui a écrit la BD) n'est pas forcément le narrateur. Celui-ci peut être une personne imaginaire de l'histoire. En BD le narrateur c'est celui qui raconte mais aussi celui qui montre. Comme le souligne Didier Quella-Guyot, on peut distinguer deux types de narrateurs : « Le narrateur verbal, éventuellement présent,

¹ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, *Apprendre à comprendre les textes écrits*, Les cahiers pédagogiques, 03/2004, n°442, p24-25 dans COLMAGNE Maëlle, *Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ?* Éducation. 2017. fihal-02378440f

² *Ibidem*

³ QUELLA-GUYOT, Didier, *La BD de case en classe, Explorer la bande dessinée*, CANOPÉ, CRDP de Poitiers, 2004, p155

⁴ *Ibidem*

qui intervient par des textes dits narratifs, extérieurs ou subjectifs et le narrateur visuel, toujours présent ¹».

De même les points de vue peuvent être de plusieurs ordres. Soit externe (les pensées et sentiments des personnages ne sont alors pas connues puisque le narrateur ne raconte que ce qu'il voit de l'extérieur), soit omniscient. Ici, toujours selon Quella-Guyot, « le narrateur sait tout jusqu'à pouvoir raconter des histoires simultanées et éloignées, jusqu'à entrer dans l'intimité des pensées, des intentions et des rêves ²» des personnages. Ce point de vue est donc intéressant et à privilégier lors du travail en classe car il permet de « tout savoir et, en même temps, de faire semblant de ne pas tout savoir pour ménager le suspense³ ». Le narrateur en sait donc plus que les personnages. Derrière ce narrateur omniscient se cache toujours le scénariste ou le dessinateur qui a un but bien précis. Une volonté d'orienter précisément la perception que le lecteur aura du récit. La narration visuelle omnisciente est donc essentielle en BD pour amener à une compréhension fine de l'état mental des personnages et comprendre l'implicite du texte.

2. Partie 2 : Méthodologie et mise en œuvre

La bande dessinée, comme nous l'avons jusqu'alors démontré, soulève une piste d'investigation intéressante à travailler en classe au service d'une meilleure compréhension en lecture pour des élèves en cycle 3. Puisqu'elle comprend des outils et procédés pertinents comme l'association de l'image et du texte ou bien l'organisation particulière de mots-sons c'est à dire les onomatopées, la bande dessinée semble contribuer à faciliter le processus de compréhension de l'écrit par le jeune lecteur.

Rappelons notre problématique : en quoi la BD, utilisée comme un support pédagogique avec ses spécificités propres, notamment via ses effets liés au lettrage et surtout aux sons à travers les onomatopées, peut rendre la lecture plus attrayante et vivante et ainsi aider le jeune lecteur à affiner son travail (parfois périlleux) de compréhension-interprétation ?

Afin d'étayer nos propos et de vérifier notre hypothèse de départ qui stipule que l'univers sonore que propose la bande dessinée, à travers les onomatopées et sa ponctuation particulière, permet à tout lecteur d'apprivoiser plus facilement le sens de l'histoire et l'implicite de celle-ci, nous avons choisi de mettre en œuvre une séquence en classe que nous allons détailler par la suite. Puis après recueil de ces données, nous proposons une analyse des résultats obtenus et des expérimentations menées.

¹ QUELLA-GUYOT, Didier, *La BD de case en classe, Explorer la bande dessinée*, CANOPÉ, CRDP de Poitiers, 2004, p155

² *Ibid.* p162

³ *Ibidem*

2.1 Le contexte de classe

La classe dans laquelle la mise en œuvre a pu être proposée est une classe de CM2. Cette classe fait partie de l'école élémentaire Pierricq qui est située à Biscarrosse-Bourg dans les Landes. Après une évaluation diagnostique du niveau des élèves en lecture-compréhension au mois de Septembre et après inventaire des outils et supports à disposition en classe, il est apparu qu'un nombre important d'élèves de cette classe (au moins le tiers) présentait des difficultés à inférer et à saisir l'implicite de certains textes notamment ceux dits « résistants » (C. Tauveron). A ce premier constat s'est ajouté un second qui mettait en avant le manque cruel de supports littéraires autres que les habituels romans classiques (en format poche) et autres recueils célèbres de fables ou de poésies dans la classe. Ces ouvrages à disposition étant pour l'immense majorité des œuvres dites patrimoniales et classiques peuvent parfois effrayer les élèves au regard du nombre exorbitant de pages à lire qu'ils proposent. Afin de préciser au mieux les intentions liées à cette recherche et à sa mise en place, permettez-moi de recourir désormais au pronom personnel « je » pour justifier les choix pédagogiques faits et les objectifs visés.

Mon choix a donc porté sur la BD et ceci pour plusieurs raisons, au regard du contexte lié à cette classe :

- Faire découvrir aux élèves les codes et langages propres au genre de la BD et leur proposer des travaux de groupes, modalité de travail qu'ils n'ont alors que peu suivie.
- La BD est un genre qui oblige à lier, à croiser deux lectures (celle du visuel et celle de l'écrit) et donc à mémoriser sans cesse les informations importantes transmises tantôt par l'image, tantôt par le texte.
- La BD est un genre proposé dans la liste des ouvrages de référence pour le cycle 3.
- Les élèves de cette classe ont très peu abordé la BD auparavant. Quelques heures en classe de CM1 seulement et de manière peu approfondie.
- La BD est un support que ces élèves ont tout de suite souhaité découvrir. Le questionnement en début d'année et les demandes d'une grande majorité des élèves se sont portés sur la bande dessinée avec enthousiasme et motivation.
- La BD est un genre qui permet de travailler plusieurs disciplines en même temps et qui demande de la rigueur, qualité que certains élèves de cette classe n'ont pas encore acquise.
- Enfin et surtout, le langage sonore que seul ce genre graphique offre aux lecteurs grâce aux onomatopées ou à la ponctuation accentuée, est un procédé fondamental choisi par les scénaristes pour favoriser la compréhension de leur récit. En ce sens, il pourrait être utilisé dans cette classe pour un travail explicite autour de la compréhension en lecture et pour développer les compétences inférentielles des élèves.

2.1.1 La classe dans l'école

Cette classe de CM2 est composée de 27 élèves ainsi répartis : 15 filles et 12 garçons dont deux élèves « multi Dys ¹ » et une élève dyslexique. Les élèves de cette classe se suivent scolairement pour la plupart depuis la petite section de maternelle et se connaissent donc très bien. L'ambiance de classe est propice au travail et à la bonne humeur même si les élèves ont tendance à bavarder beaucoup et ont besoin encore d'un accompagnement constant pour les rassurer et les accompagner.

Chaque classe de ce groupe scolaire représente un niveau unique. Ainsi, les élèves n'ont jamais été confrontés au travail de groupes que peut nécessiter une classe à double voire à triple niveaux. L'enseignante des CM1 a commencé le travail de groupe l'an passé mais les habitudes ont été longues à instaurer et nécessitent encore actuellement des ajustements et une mise en place d'habitudes de travail, en vue des prochaines années au collège. Dans cette classe, les élèves sont très genrés dans le sens où ils ne souhaitent pas (peut-être inconsciemment ?) se mélanger entre filles et garçons, mais également au travers des jeux et activités qu'ils sélectionnent qui restent très stéréotypés. Les moments de récréation permettent aux garçons de se retrouver autour de jeux de ballons (football, rugby) et aux filles de jouer « à la maîtresse » ou avec des cerceaux autour de jeu de gymnastique par exemple. Les temps d'EPS sont d'ailleurs d'après l'enseignant titulaire de la classe, des moments pas toujours simples à organiser.

Au niveau des apprentissages en classe, j'ai été confrontée également à certains refus de travailler en groupe dans le cas où ce dernier ne serait pas « affinitaire ». Néanmoins, avec le projet BD, cette barrière établie par les élèves s'est peu à peu levée et a donné lieu à des moments de débats et d'échanges très riches et fructueux qui ont débouché sur des temps de travaux en groupes de qualité. Je développerai ceci par la suite.

2.1.2 La classe et ses habitudes en lecture

Tous les élèves de cette classe n'ont pas le même niveau scolaire, les mêmes pratiques, le même attrait ni les mêmes attirances en matière de lecture. On peut donc affirmer qu'il s'agit d'une classe hétérogène.

Des moments de lecture sont, comme le suggèrent le cadre institutionnel, proposés régulièrement et ritualisés. Ces moments sont nombreux sur la semaine de classe et variés dans la forme notamment dans la manière d'aborder un texte ou un livre (lecture autonome, suivie, compréhension). A ce titre, les élèves se voient offrir chaque jour « le quart d'heure lecture ² » où ils peuvent choisir le livre de leur choix et en faire la lecture en totale autonomie. Néanmoins, comme nous l'avons rapporté

¹ Abréviation se référant à un enfant présentant plusieurs troubles cognitifs de l'apprentissage (dyslexie, dysphasie...)

² EDUSCOL, *Favoriser la lecture à l'école*, Le quart d'heure lecture, en ligne : <https://eduscol.education.fr/578/favoriser-la-lecture-l-ecole>

précédemment, les ouvrages à disposition dans la classe demeurent peu nombreux et représentent majoritairement des œuvres dites classiques. L'école possède une BCD (bibliothèque) cependant, au regard des circonstances actuelles liées au protocole strict mis en place pour répondre aux contraintes liées à la COVID 19, les élèves ne peuvent plus s'y rendre depuis bientôt deux ans. Auparavant, ils pouvaient emprunter des livres de leur choix pour les emmener chez eux et avaient l'occasion de se rendre dans ce lieu à chaque moment souhaité (durant la récréation, les temps calmes, la pause méridienne, les temps périscolaires...). La bande dessinée n'est donc pas vue au sens propre en tant que livre dans la classe ou l'école. De ce fait, elle est moins connue ou découverte par les élèves puisqu'ils n'ont pas le loisir d'en feuilleter régulièrement.

Ainsi, les maigres ressources de la classe en matière littéraire et le manque de diversité des ouvrages que les élèves lisent, interrogent sur l'utilisation d'outils variés à proposer en classe pour aborder la compréhension en lecture sous un autre angle. D'autant que les milieux sociaux dont les élèves sont issus sont très divers. Leur conception de la littérature et des genres qui la composent ne sont donc pas toujours les mêmes. L'acculturation est donc différente. Certains côtoient en effet la bibliothèque de la ville 1 à 2 fois par semaine alors que d'autres ne s'y sont quasiment jamais rendus. Les difficultés liées à la compréhension en lecture constatées en début d'année et le peu de BD sur place, ont donc orienté ce choix de travail de recherche.

Le visuel qu'offre la BD semble proposer une entrée plus rapide et plus efficace dans l'histoire racontée pour un lecteur. Il apparaissait donc opportun d'expérimenter les vertus didactiques de ce support graphique pour travailler l'amélioration de la compréhension de textes narratifs chez les élèves.

Par le biais de cette lecture croisée qu'offre la BD, la compréhension du récit peut-elle être affinée ? Pour s'en convaincre, j'ai souhaité expérimenter cette hypothèse en proposant aux élèves de travailler d'abord autour d'une des nombreuses adaptations du roman *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry. Ils ont effectué un travail en lecture-suivie autour de cette œuvre en période 1 avec l'enseignant titulaire de la classe. L'idée était que la lecture de cette histoire sous forme de bande dessinée allait permettre aux élèves d'affiner leur compréhension du récit de Saint-Exupéry (cette histoire mettant en scène nombreux personnages et suggérant des messages cachés) et de mieux comprendre le parcours itinérant du héros. J'ai alors souhaité en plus de ce travail autour d'une des adaptations d'une œuvre classique les plus connues et travaillées en classe, aborder plus spécifiquement le langage sonore en BD. A mon sens, les indices liés au lettrage particulier et aux dessins laissés par l'illustrateur en bande dessinée, sont une mine d'or à découvrir et à exploiter au service d'une meilleure imprégnation de l'histoire lue et donc d'une facilité à le comprendre. J'ai imaginé une séquence autour de l'univers de la BD qui permettra de confirmer ou d'infirmer mon hypothèse de départ après analyse des résultats des expérimentations menées en classe notamment auprès des 5 profils types d'élèves déterminés à la suite d'une évaluation diagnostique en lecture en début d'année scolaire et à des échanges avec l'enseignant titulaire de la classe.

2.2 La séquence proposée

2.2.1.1 Le questionnement préalable

Après lecture des attendus de fin de cycle proposés par les programmes scolaires en cycle 3 et pour axer au mieux mes attentes pour les élèves et quels apprentissages précisément viser, je me suis tout d'abord questionnée sur l'objectif principal de ma séquence et sur l'organisation à favoriser.

Mon objectif a donc été défini après questionnement. La BD permet une accession plus facile du texte narratif. Il s'agit en fait de proposer aux élèves un travail autour des codes particuliers du genre BD pour leur montrer et conscientiser que tout type de langage existe en littérature. Un mariage entre arts plastiques et littérature ne signifie pas que l'histoire racontée est simpliste ou sans message. Il convient ainsi de préciser aux élèves que la lecture d'une BD produit, au même titre que les ouvrages classiques ou qui semblent plus élaborés, un investissement conséquent de la part du lecteur qui doit fournir un effort de double-lecture en s'intéressant simultanément aux textes et aux images. Ainsi, il peut s'imprégner des éléments essentiels de l'histoire, les mémoriser et s'en resservir le moment opportun. Il s'agit en fin de compte d'emmener les élèves vers la découverte de l'incroyable et grande richesse narrative qu'offre la BD et d'utiliser les particularités du genre au service de soi et de ses propres apprentissages. La motivation des élèves étant un aspect essentiel et évident à considérer.

2.2.1.2 La séquence et son déroulement

La séquence choisie suit la démarche suivante, inspirée de la méthode *Lector & Lectrix* proposée par Goigoux et Cèbe cités précédemment.

Elle se découpe en 5 séances comme suit :

- La séance 1 devait permettre aux élèves de découvrir l'univers de la bande dessinée et de s'approprier ses codes spécifiques.
- La séance 2 devait leur apprendre à construire une image mentale et les interroger sur le passage d'un récit vers une BD. Nous nous sommes appuyés pour cela sur un travail autour de la fable *Le Loup et l'Agneau* de Jean de La Fontaine.
- La séance 3 avait pour objectif de leur permettre d'inférer. L'élève devait s'interroger sur la stratégie à suivre pour dégager le thème d'un texte et former un résumé mais surtout sur l'intérêt d'utiliser des onomatopées pour saisir l'implicite du texte. Nous avons ici travaillé autour de quelques planches d'Astérix et du Marsupilami.
- La séance 4 devait permettre aux élèves de modifier voire transformer leur vision du texte en fonction de la progression de leur compréhension en lecture. Les onomatopées ont servi d'axe de travail en complément d'une séance en APC autour de celles-ci et des idéogrammes.

- La séance 5 était évaluative et servait à vérifier la bonne construction d'images mentales par les élèves.

En parallèle, les élèves ont travaillé en interdisciplinarité sur la création de leurs propres planches de BD en créant leurs personnages de BD (ceci en imaginant la carte d'identité du personnage et ses caractéristiques). Ils ont également imaginé en petits groupes un scénario et un découpage séquentiel pour ensuite illustrer leur récit sur 3 vignettes avec des bulles et cartouches.

Pour valoriser la compréhension pour le lecteur de leur histoire (les autres camarades), ils ont ensuite imaginé, créé ou utilisé des onomatopées. Un bilan a été proposé sous forme de questionnaire (cf partie analyse).

La connaissance du code spécifique de la bande dessinée devrait aider les élèves à mieux se saisir de leur lecture et d'acquérir le vocabulaire spécifique au genre. Ce travail dans les premières séances et en séance de consolidation en APC s'est avéré essentiel pour que chaque élève puisse être acteur de sa lecture et ainsi par la suite réussisse à s'approprier l'outil BD et ses particularités.

2.2.2 Les séances à analyser plus spécifiquement

Après avoir travaillé quelques planches de l'adaptation en BD du *Petit Prince* de Joann Sfar, j'ai apporté en classe cinq bandes dessinées. Je souhaitais que les élèves sélectionnent deux œuvres parmi les cinq proposées. Celles-ci serviront pour le travail prévu ensuite. Ils devaient obligatoirement considérer dans ce choix les images et les textes proposés.

Les élèves ont donc pu découvrir, feuilleter, se questionner sur les cinq œuvres proposées et ont choisi collectivement les deux ouvrages suivants :

- *Le tour de Gaule d'Astérix* de René Goscinny et Albert Uderzo de chez Hachette
- *Le nid des Marsupilamis*, numéro 12 des *aventures de Spirou et Fantasio* de Franquin chez Dupuis.

Parmi les trois autres œuvres proposées et non retenues, il y avait :

- *Les aventures de Tintin, Objectif Lune* de Hergé chez Casterman
- *Charivari à Cot Cot City* de Christophe Merlin et Marie Nimier chez Albin Michel
- *Tom-Tom et l'impossible Nana* de la collection des *Tom-Tom et Nana* de Jacqueline Cohen et Bernadette Desprès chez Bayard

J'avais sélectionné ces cinq œuvres car le langage sonore (onomatopées, ponctuation, idéogrammes) est très présent. J'ai été plutôt surprise de constater que les élèves n'avaient pas opté pour *Tom-Tom et Nana* qui met en scène de jeunes héros de leur âge auxquels ils pouvaient facilement s'identifier.

Les arguments des élèves concernant le choix des œuvres ont été les suivants :

- Pour *Le tour de Gaule d'Astérix* : la connaissance des héros gaulois par tous les élèves, grâce notamment au cinéma, à la télévision et à leurs parents qui possèdent

pour certains des BD de cette série et qu'ils ont donc pu découvrir avec eux. Une envie de découvrir plus encore les héros et leurs aventures.

- *Le nid des Marsupilamis* : certains élèves connaissaient cet animal imaginé par Franquin, d'autres pas, mais les images lors du feuilletage ont amusé un grand nombre d'élèves qui ont ressenti une attirance pour le style particulier de Franquin, cela les a mis en confiance et la couverture les a convaincus.

Dans le cadre du travail envisagé, j'ai donc analysé les trois BD suivantes.

Le petit Prince¹



Astérix²



Marsupilami³



Il s'agissait également d'effectuer un travail autour de 5 profils « types » d'élèves que j'ai déterminés durant les premières semaines de travail en classe et qui reflètent les niveaux hétérogènes et particuliers en lecture de cette classe.

En me servant de la typologie des profils et niveaux en compréhension cités précédemment et définis par Jocelyne Giasson j'ai donc distingué ces 5 profils d'élèves particuliers.

- **Aaron** est un élève volontaire mais qui a besoin d'une attention constante de la part de l'enseignant ou de ses camarades. Il manque de confiance en lui et reste souvent méfiant face aux travaux proposés en binôme ou en groupes car il est convaincu que ses camarades sont dans la moquerie permanente. Concernant ses compétences en

¹ SFAR, Joann, *Le Petit Prince*, D'après l'œuvre de Saint-Exupéry, Gallimard Jeunesse, 2008

² GOSCINNY René, UDERZO Albert (ill.), *Le tour de Gaule d'Astérix*, Astérix La Grande Collection, Hachette, 1999

³ FRANQUIN, *Le nid des Marsupilamis*, Les aventures de Spirou et Fantasio N°12, Dupuis, 1960

lecture, il fait partie des lecteurs hésitants que l'on pourrait considérer comme « en transition » vers une lecture plus fluide. Son niveau en compréhension est encore fragile. Il se sent rapidement en difficulté lorsque le texte proposé est long ou complexe mais il en saisit le sens premier assez aisément.

- **Lilou** est une élève assez scolaire à la lecture plutôt fluide mais dont la compréhension reste faible. Elle présente de grandes difficultés en étude de la langue et a donc souvent du mal à saisir le sens des mots utilisés. Lilou est assez timide et a du mal à trouver sa place dans le collectif de la classe mais elle est motivée par les séances en lecture-compréhension et démontre une envie constante de progresser.

- **Amélia** est une élève calme, volontaire et investie dans son travail. Elle présente notamment une dyslexie importante nécessitant des visites régulières chez un orthophoniste. Son niveau en lecture reste assez fragile avec souvent une lecture approximative. Elle pourrait faire partie des lecteurs que Giasson nomme « débutants ». Elle a beaucoup de difficultés à saisir les consignes, et les textes que l'enseignant lui propose nécessitent une différenciation des supports avec une taille de police plus importante et une présentation plus aérée des textes. Ses compétences stratégiques et inférentielles en lecture-compréhension sont faibles.

- **Apolline** est une élève très scolaire, volontaire et aux compétences plutôt développées en lecture-compréhension. Elle lit avec fluidité mais certains textes « résistants », pour reprendre Giasson, nécessitent souvent de sa part un long travail pour défaire les nœuds du texte. Apolline est une élève très inquiète qui recherche une application optimale dans ses écrits, ce qui la conduit parfois à perdre de vue la consigne donnée (forme souvent privilégiée au fond).

- **Nathan** est un lecteur fluide et stratège. Curieux intellectuellement, Nathan s'interroge sans cesse sur le sens de ses apprentissages, allant systématiquement au-delà des objectifs attendus. Féru de lecture, Nathan est un lecteur régulier d'œuvres variées. Il connaît déjà bien l'univers de la BD et s'est montré volontaire à faire découvrir ce genre à ses camarades par des interventions en classe très pertinentes.

Un travail de production d'écrits est proposé tous les lundis et les élèves sont amenés à réfléchir autour d'une question, d'un thème ou d'un sujet. L'objectif étant de leur proposer un travail d'écriture en lien avec leur ressenti, leurs émotions, la possibilité de s'exprimer librement. Pour démarrer le projet BD, j'ai proposé aux élèves un travail de production écrite le premier lundi. Ils devaient raconter ce qu'ils savaient sur la bande dessinée. Ces productions m'ont ensuite permis par la suite d'orienter stratégiquement mes choix pédagogiques. Les élèves sont amenés, pour ceux qui le souhaitent, sur ce temps d'écriture du lundi matin, de lire leurs écrits à leurs camarades. Ce moment d'échange d'expériences est fondamental car il leur permet aussi d'améliorer leur manière de lire un texte selon une visée précise (décrire, dialoguer, raconter, lister...) mais aussi de recourir à des compétences liées à la compréhension pour l'élève qui écoute.

Il convient alors de s'interroger : les élèves de chaque profil établi comprennent-ils les productions de leurs camarades ? Sont-ils en capacité de lire ce que leurs camarades ont écrit, d'en comprendre le sens et d'en faire un résumé ?

La séquence en lecture-compréhension que j'ai ainsi choisie de mener a nécessité le choix entre une sélection de planches pertinentes à travailler. Ces planches ont donc été choisies pour leur représentation visuelle et leur « sonorisation » particulières. Il s'agissait de partir des niveaux hétérogènes des élèves (voir profils définis précédemment) pour réussir à faire le pont entre l'aspect motivationnel de ces derniers, leur culture littéraire au service de la compréhension en lecture et mettre tout cela en lien avec le travail produit par les scénaristes et illustrateurs des BD. Les moyens que ces auteurs ont choisi pour la mise en œuvre de leurs histoires (par les textes, les images, les onomatopées...) m'ont conduit à privilégier certains axes d'étude comme le travail sur la psychologie des personnages ou le message d'un texte, grâce notamment aux onomatopées et la ponctuation.

2.3 Les planches choisies pour travailler en classe

Rappelons que les sujets d'expérimentation de notre travail sont les élèves de la classe de CM2 de l'école Pierricq de Biscarrosse-bourg. La mise en œuvre d'un travail autour d'une meilleure compréhension en lecture grâce à l'univers sonore de la BD doit leur permettre de défaire des nœuds de compréhension auxquels ils font souvent face lors de lecture de textes élaborés. Ces nœuds concernent souvent l'état mental des personnages. De ce fait, nous avons orienté notre recueil de données sur quatre chantiers expérimentaux précis dont nous allons ci-après détailler le déroulement.

2.3.1 L'analyse « a priori » du corpus choisi

2.3.1.1 *Le Petit Prince* de Joann Sfar

En interrogeant certains élèves sur les travaux qu'ils avaient poursuivis en lecture-suivie autour de l'œuvre de Saint-Exupéry, j'ai pu constater que certains personnages du roman n'étaient pas mentionnés ou mal identifiés par certains élèves et que ceux-ci éprouvaient encore des difficultés pour les situer parfaitement dans la chronologie du parcours itinérant suivi par le Petit Prince. J'ai donc proposé un premier travail de mise en route du projet BD aux élèves en classe. Ce premier travail venant compléter celui servant d'évaluation diagnostique proposé en début d'année. J'ai fait le choix de leur présenter 3 planches de l'œuvre (pages 9, 19 et 53).

Ces deux planches ont été choisies pour plusieurs raisons :

- Elles ne possèdent que peu de textes ou présentent des onomatopées et idéogrammes
- Elles concernent les parties de l'histoire que les élèves semblaient avoir le moins saisies.

Dans le cadre d'une évaluation vers la compréhension de chacun des élèves en lecture, cette première expérimentation a confirmé l'hypothèse émise en début d'année lors de l'évaluation diagnostique à savoir que le langage spécifique de la

bande dessinée pouvait aider les élèves à mieux comprendre le récit, d'affiner leur lecture et d'inférer. Les élèves ont produit des écrits et proposé des moments d'échanges que nous pouvons exploiter comme étant une progression dans la BD. Le fait de présenter ce support et de proposer des images en plus de certains éléments écrits simplement, les onomatopées, a permis à une grande majorité d'élèves de mieux définir les états mentaux de certains personnages.

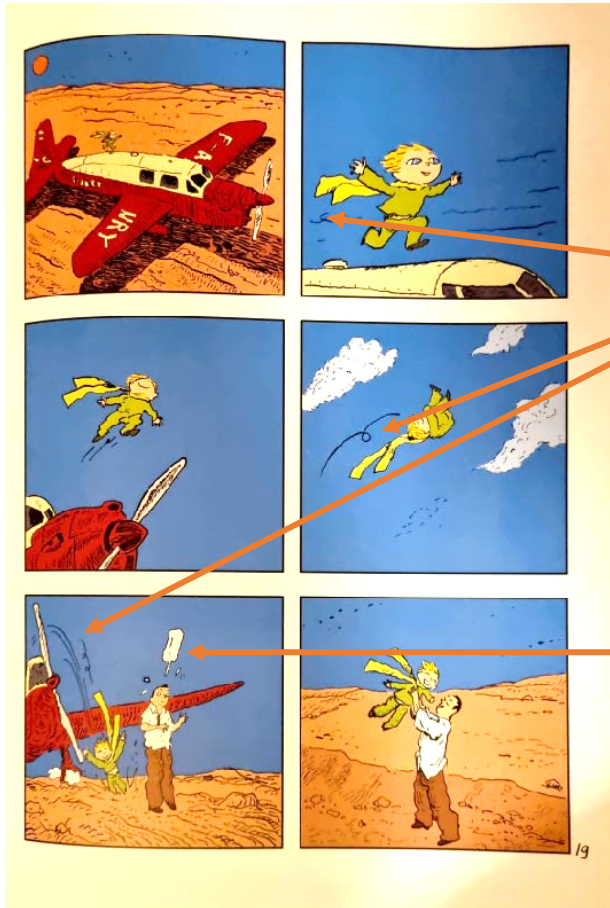
Ces indices clairs ont soulevé l'hypothèse de départ et conforter l'objectif de séquence prévue par la suite. Néanmoins le travail seul autour de l'adaptation ne peut être envisagé et ne peut se révéler comme substitut à l'histoire initiale narrée par Saint-Exupéry.

Les planches choisies ¹:



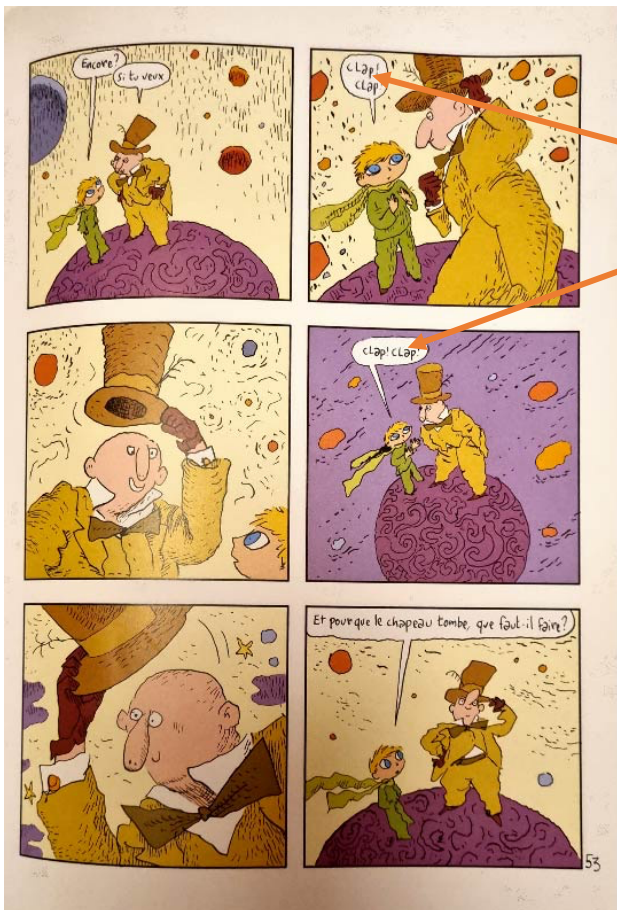
Les onomatopées « Critch ! Critch ! » supposent que l'aviateur dessine ce que lui demande le Petit Prince

¹ Source images : Pages 9, 19, 53, SFAR, Joann, *Le Petit Prince, D'après l'œuvre de Saint-Exupéry*, Gallimard Jeunesse, 2008



Les boucles dessinées ici suggèrent les envols et sauts du Petit Prince. Ce sont des idéogrammes qui témoignent de la joie et du bien-être du héros.

L'unique phylactère de cette planche est composé d'un grand point d'exclamation qui signifie l'étonnement de l'aviateur.



Les onomatopées « Clap ! Clap ! » suggèrent l'enthousiasme du petit Prince face au vaniteux. Les mouvements de lever du chapeau démontrent que le vaniteux se sent admiré. La question posée par le Petit Prince dans la dernière bulle montre qu'il trouve ce personnage étrange. Il ne comprend pas bien pourquoi il doit applaudir cet homme.

2.3.1.2 *Le loup et l'agneau* de Jean de La Fontaine, comment passer du récit à la BD

Le second recueil de données s'appuie sur un texte d'une des fables de Jean de La Fontaine. Les élèves n'ont pas vraiment tous acquis les compétences stratégiques nécessaires leur permettant un travail plus approfondi autour de la fable en prose. En ce sens, pour contrecarrer les difficultés liées à l'orthographe plutôt archaïsante de la fable et les possibles confusions entre le récit et le dialogue présents dans l'histoire, il convient d'isoler les possibles obstacles au travail de production demandé.

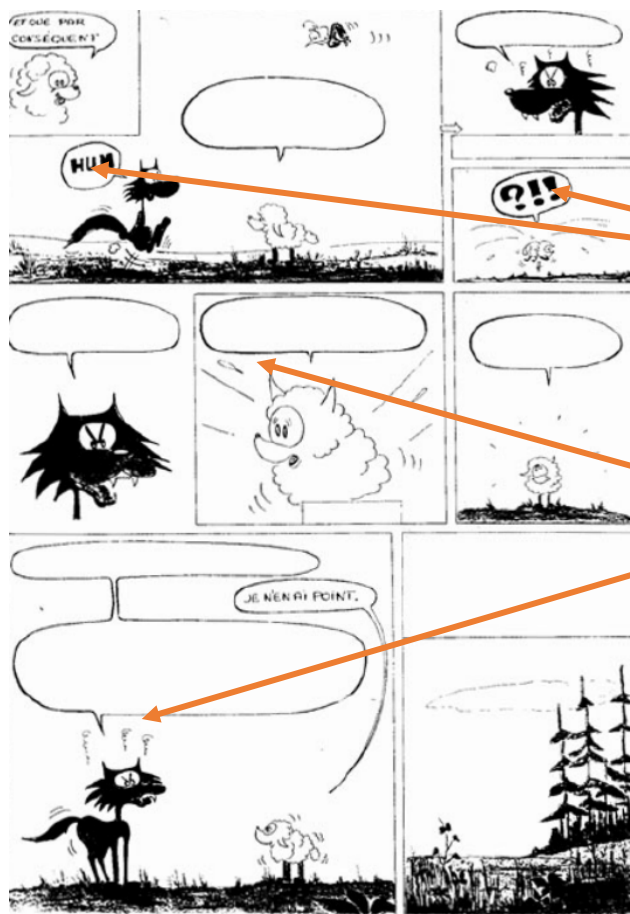
En effet, récit et dialogue s'entremêlent dans la prose et ne sont pas simples à repérer lors d'une première lecture brute. Il apparaissait judicieux de proposer aux élèves, en séance 2, de travailler autour d'une planche présentant les personnages principaux qui sont le loup et l'agneau puis de les amener à compléter les bulles de dialogues et les récitatifs tout en se référant à la fable initiale de La Fontaine.

Ils avaient pour cela au préalable surligné de deux couleurs différentes sur le texte en prose ce qui leur semblait plus appartenir au domaine de la narration d'une part et ce qui leur semblait plus appartenir au domaine du parler (dialogues) d'autre part.

Pour les aider dans leurs recherches, nous avons déterminé en classe les particularités de ces deux aspects (ponctuation, temps utilisés, indicateurs temporels...). Les résultats sont assez surprenants lorsque l'on se penche sur les versions BD proposées par les élèves.

Les dessins ont largement contribué à affiner leur compréhension en lecture et la fable a été mieux saisie. Nous l'explicitons dans les tableaux analytiques de la partie 3 du mémoire.

La planche travaillée¹ :



L'onomatopée « Hum » et la ponctuation accentuée « ?! » précisent ici les émotions ressenties par les deux protagonistes.

En complément, les idéogrammes suggèrent la frayeur chez l'agneau (gouttes d'eau et vibrations du corps) et la colère chez le loup (petits nuages de fumée)

2.3.1.3 Lecture explicite des BD *Le Tour de Gaule d'Astérix* et *Le Nid des Marsupilamis*

Lors de la proposition de plusieurs BD, les élèves ont naturellement été attirés par celle d'Astérix, héros qu'ils connaissent et qu'ils affectionnent, et celle du Marsupilami qui les a amusés lors de la première lecture. Pédagogiquement et en lien avec la problématique du mémoire, la BD d'Astérix est intéressante à travailler. Cette BD est truffée d'onomatopées aux caractères présentant des dimensions variées. Ces caractères sont complétés par des idéogrammes et une ponctuation fortement nuancée. Les onomatopées sont volontairement et littéralement bien pensées, situées dans les planches retraçant les aventures du célèbre héros gaulois et de son compère Obélix.

Elles permettent de rythmer le récit, de donner vie aux personnages, de s'imaginer la scène avec les « bruits » servant à retranscrire l'ambiance sonore des scènes se déroulant sous les yeux du lecteur. Cela propose une compréhension explicite de l'histoire.

¹ Source image : Planche téléchargée le 02/10/2021 sur le blog la classe de Bilou, *étudier la bande dessinée en classe de CM, Jean de La Fontaine Fable Le Loup et L'agneau* adapté en BD

A ce titre, nous avons pu relever que dans cet ouvrage sont proposées plus de 200 onomatopées, idéogrammes et signes de ponctuation accentuée ou nuancée.

La BD du Marsupilami présente presque les mêmes caractéristiques. Le langage des marsupilamis est déjà un babillage onomatopéique en soi. Les fameux « Houba Houba » et autres cris « bahou », « habou », « baba » etc. de cet animal imaginé par Franquin, permettent au lecteur suivant les aventures de ce petit être à la fourrure jaune parsemée de taches noires de comprendre et vivre les émotions qu'il traverse. Entre colère, peur, dégoût, joie, les onomatopées présentes dans *le Nid des Marsupilamis* figurent clairement les sentiments et émotions traversés par la famille du héros au fil du récit et invitent le lecteur à s'identifier à ces petits animaux attachants.

Ici également, l'univers sonore est très présent.

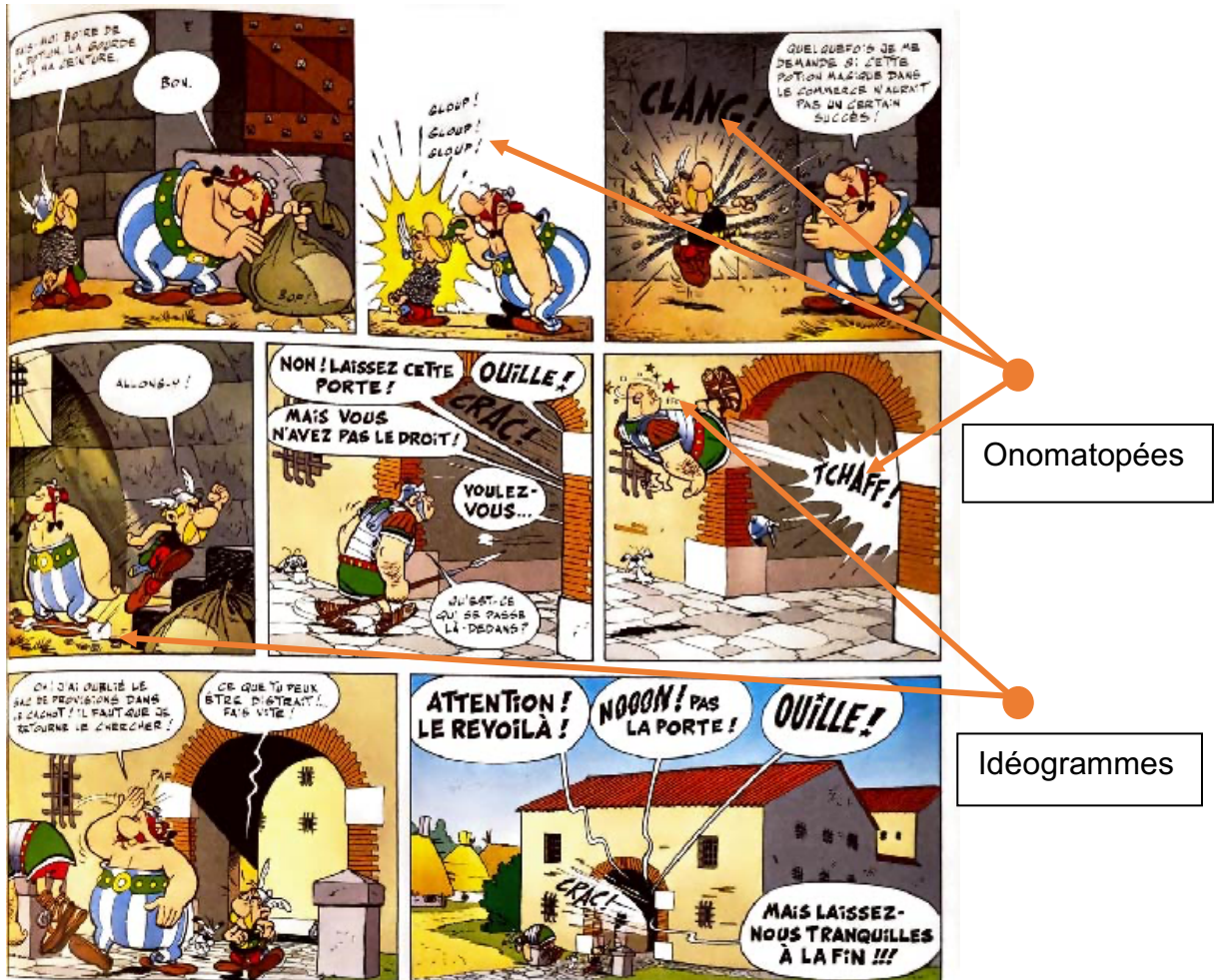
Ainsi des dizaines d'onomatopées, d'idéogrammes et de signes de ponctuation accentuée ou nuancée (comme des points d'exclamation et interrogation) parsèment l'histoire.

Est-ce que dès lors, les signes spécifiques de ces deux BD permettent de rentrer dans une meilleure compréhension pour les élèves ?

Une proposition, en séance 3 de la séquence, autour d'un travail sur les onomatopées et de la production d'inférences chez les élèves a été envisagée.

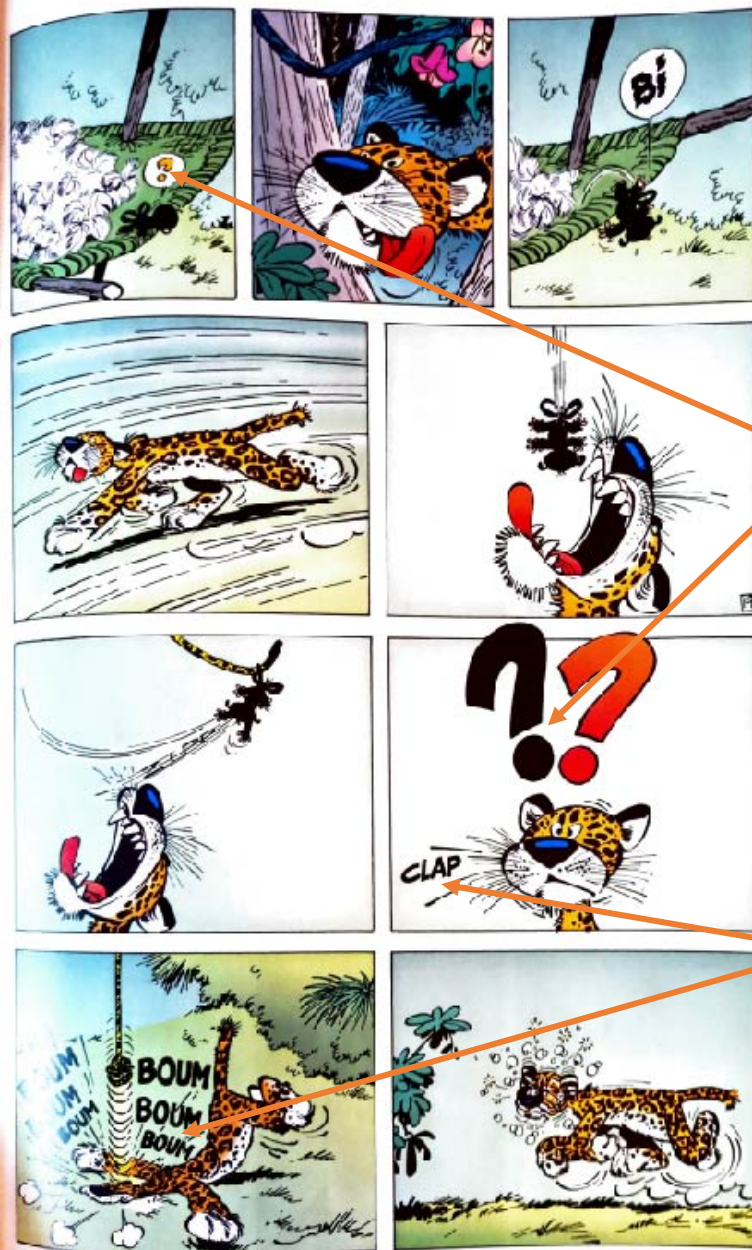
Les planches choisies¹ :

¹ Source images : GOSCINNY René, UDERZO Albert (ill.), *Le tour de Gaule d'Astérix*, Astérix La Grande Collection, Hachette, 1999
FRANQUIN, *Le nid des Marsupilamis*, Les aventures de Spirou et Fantasio N°12, Dupuis, 1960, p35



La planche proposée est composée de plusieurs onomatopées et idéogrammes qui suggèrent la puissance hors-norme que possède Astérix lorsqu'il ingurgite de la potion magique.

Les dessins et onomatopées très parlantes comme « ouille ! » ou encore « crac ! » évoquent les coups qu'il assène aux romains et les portes et chaînes qu'il détruit grâce à sa force surhumaine.



La ponctuation accentuée suggère ici l'étonnement ou la surprise des personnages.

Les onomatopées suggèrent le bruit produit par les frappes de la queue du Marsupilami et la gueule du guépard qui se ferme brusquement.

La planche ici est composée de plusieurs onomatopées et d'une ponctuation accentuée qui permettent d'explicitier l'état mental du personnage et d'attirer l'attention du lecteur sur ce qui lui arrive. Des idéogrammes en grand nombre illustrent le bruit suggéré par les onomatopées et les conséquences des actions du guépard. La dernière image étant très éloquente en ce sens.

2.3.1.4 Un autre chantier à analyser, la création de sa propre planche de BD

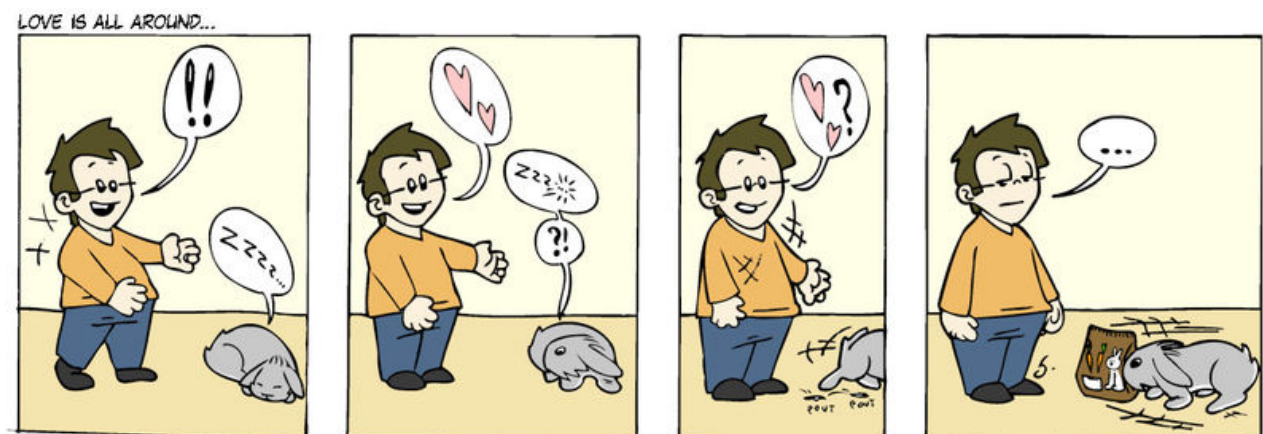
Poursuivant toujours l'objectif d'une compréhension plus fine en lecture, un travail complémentaire à la séquence a été soumis aux élèves lors de différentes activités et séances interdisciplinaires.

En séance d'APC, les élèves devront travailler en petits groupes autour du sens possible des onomatopées et idéogrammes grâce à deux planches à compléter. Puis en séance d'Arts visuels ils ont pu créer leurs planches de BD à la suite d'un travail de recherche et d'écrit effectué lors de rituels de Production écrite proposée tous les lundis matin.

Ils ont ainsi pu imaginer l'ossature d'une carte d'identité commune pour la création de leurs personnages et aussi créer un scénario. Les élèves ont par ce travail pu réfléchir aux procédés utilisés par les scénaristes et illustrateurs pour mettre en image une histoire et la sonoriser.

Les modalités de ces différents temps du projet ont alterné temps de travail individuel, travaux en binômes et travaux de groupes. Deux élèves en difficulté langagière se sont révélés durant ce projet d'écriture et d'arts plastiques.

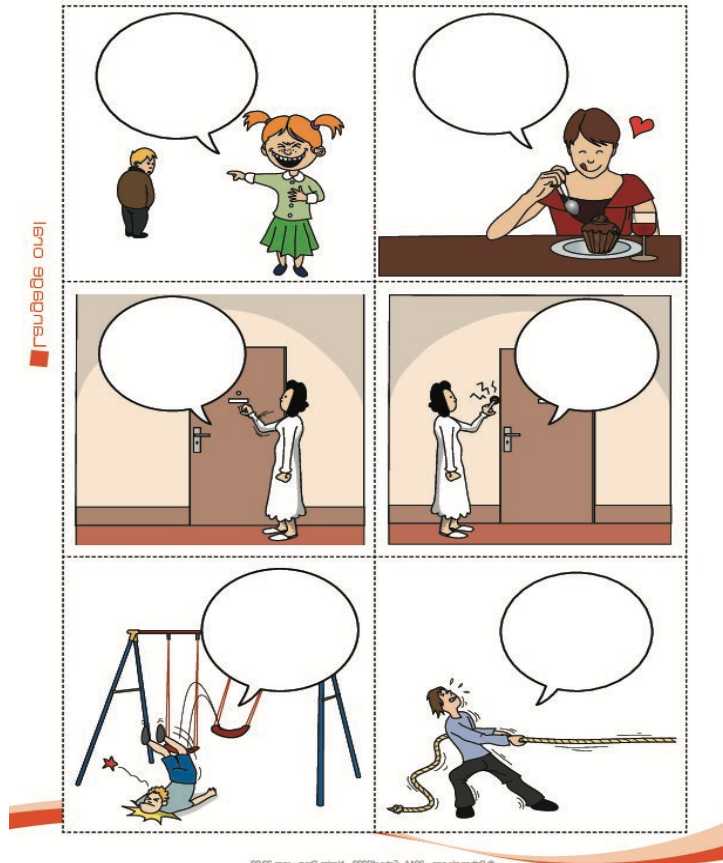
Voici les deux planches choisies pour les APC et le travail complémentaire autour des onomatopées :



1

Les élèves devaient, à partir d'une planche de BD sans textes, décrire ce qu'il se passait dans la scène et relever des indices permettant de suggérer les sentiments des personnages. Ici il était attendu des élèves qu'ils relèvent l'onomatopée « Zzzz » qui suggère que quelqu'un dort de façon explicite. Les idéogrammes et la ponctuation soulignent clairement les sentiments d'affection (les cœurs) et d'étonnement (le point d'interrogation), de joie (les deux points d'exclamation) ou encore de déception (les points de suspension).

¹ Source image : Planche téléchargée sur *Créer sa BD Artistes en herbe*, en ligne : <http://www.seeeeb.fr/?p=8179>



Le travail proposé dans la seconde planche était un peu différent mais toujours grâce aux indices visuels et sonores des vignettes, les élèves devaient imaginer des onomatopées possibles. De la même façon que pour le travail autour de la première planche, les élèves devaient relever des indices permettant de suggérer les actions et sentiments des personnages.

Ici il était attendu des élèves qu'ils considèrent les visages et attitudes des personnages. Que sont-ils en train de faire ? Leurs visages sont-ils tristes ? gais ? etc... Les idéogrammes comme le cœur, l'étoile, le bruit de la sonnerie et les gouttes de sueur devaient être repérés par les élèves et leur permettre de saisir instantanément ce qui se déroule sous leurs yeux et l'état mental des personnages.

Il était attendu des élèves qu'ils remplissent les phylactères avec les onomatopées suivantes :

- Image 1: HA! HA! HA! ou HI! HI! HI!
- Image 2 : Mmmm ou Miam
- Image 3 : toc toc toc
- Image 4 : Driing
- Image 5: Boum ou Bam ou Paf
- Image 6 : Ho Hisse ! ou Pffff ou AAAAAH

¹ Source image : Planche téléchargée sur Orthomalin, *Langage Oral*, fiche n°2332, proposée par Nicolas Chaze, 2014, p22/22, en ligne : <https://www.orthomalin.com/ressources/fiches/les-onomatopees-les-actions>

2.3.2 Les objectifs fixés et les attentes

Tout au long de ces quatre chantiers d'expérimentation, les attentes concernées surtout la compréhension, la manipulation et l'analyse d'onomatopées par les élèves.

Les objectifs fixés dans les séances composant la séquence ([cf 2.2.1.1](#)) répondent aux attentes institutionnelles et sont réfléchis selon les domaines du Socle Commun de Connaissance, de Compétences et de Culture.

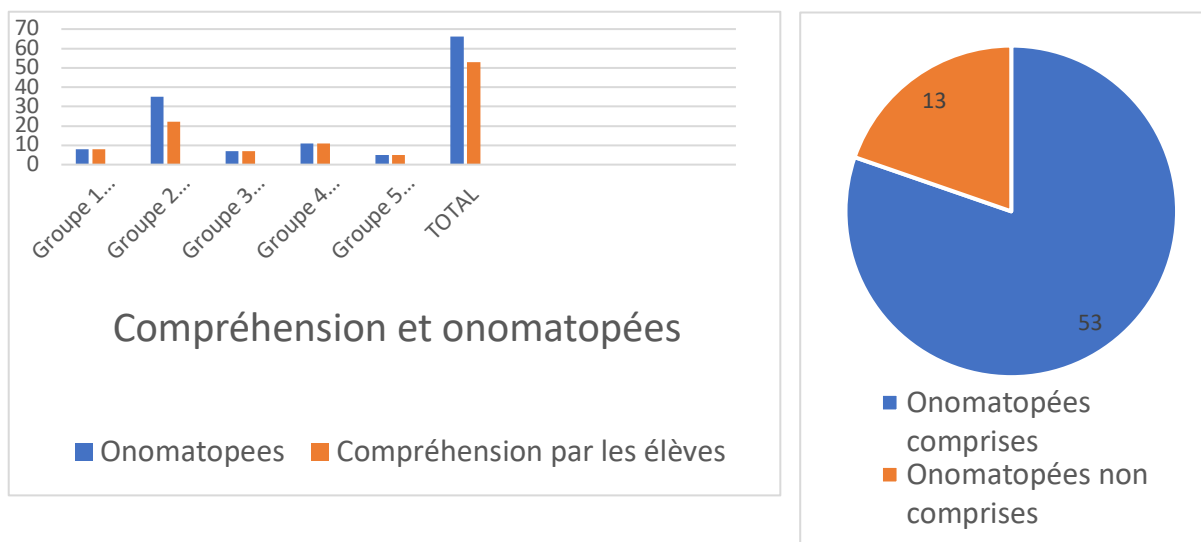
Une évaluation sommative sous forme de questionnaire-bilan sera proposée aux élèves et portera sur l'acquisition de compétences liées à la compréhension en lecture et au travail fourni autour des onomatopées.

2.4 Le recueil de données

Lors de la séance 3, les élèves ont dû relever des onomatopées dans Astérix et Marsupilami. Ils étaient en groupes de 5 ou 6 pour ce travail. 3 groupes de 5 travaillaient sur Astérix et 2 groupes de 6 travaillaient sur Marsupilami.

Ils devaient noter la compréhension

	ONOMATOPEES RELEVEES	COMPREHENSION PAR LES ELEVES
Groupe 1 Astérix	8	8
Groupe 2 Marsupilami	35	22
Groupe 3 Astérix	7	7
Groupe 4 Marsupilami	11	11
Groupe 5 Astérix	5	5
Total	66	53



3. Partie 3 : Résultats et analyse

3.1 Les propositions institutionnelles

Dans le cadre de la mobilisation nationale autour du livre et de la lecture mais aussi de la mise en avant de la BD en 2020 (« Année nationale de la bande dessinée¹ ») prolongée jusqu'en juin 2021 dans les établissements scolaires grâce à la mise en avant de lecture comme grande cause nationale définie par le gouvernement français, les attentes liées à mon projet BD et les attendus en matière de connaissances et d'apprentissages des élèves que je me suis fixé sont en lien étroit avec les attentes institutionnelles pour le cycle 3. Le ministère de l'Éducation Nationale rappelle d'ailleurs que

« Tous les supports écrits, comme la presse, la bande dessinée, la littérature de jeunesse de qualité et, bien sûr, les grands textes patrimoniaux, sont utilisés pour répondre aux goûts éclectiques des élèves et pour soutenir leur intérêt pour la lecture²».

Au niveau de la lecture-compréhension en cycle 3, les programmes publiés au BO n°31 du 30 juillet 2020 rappellent :

« En CM1 et CM2, on veille à varier les genres, les formes et les modes d'expression (texte seul, texte et image pour les albums et la bande dessinée, image animée pour les films) sur les deux années et à prévoir une progression dans la difficulté et la quantité des lectures. Dans le cas des classes à double niveau, les mêmes œuvres peuvent être proposées à tous les élèves en

¹ EDUSCOL, Année 2020 de la bande dessinée, en ligne : <https://eduscol.education.fr/1343/annee-2020-de-la-bande-dessinee>

² Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Mobilisation en faveur du livre et de la lecture, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>

ménageant des parcours de lecture différents pour les élèves de CM1 et en adaptant les questionnements à la maturité des élèves. Les entrées sont abordées dans l'ordre choisi par le professeur. Une même œuvre ou un ensemble de textes peuvent relever de deux entrées différentes. Cette œuvre et ces textes sont alors travaillés de deux manières différentes, en fonction des questionnements propres à chaque entrée¹ ».

Les enjeux littéraires et de formation de la personne sont orientés selon 6 entrées qui sont les héros et héroïnes et les personnages, la morale en question, se confronter au merveilleux et à l'étrange, vivre des aventures, imaginer, dire et célébrer le monde et se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres². A ce titre, la bande dessinée répond à une large part de ces enjeux notamment concernant les 3 entrées suivantes où elle est citée en tant que support à privilégier.

- Héros / héroïnes et personnages, se confronter au merveilleux et à l'étrange et Vivre des aventures.

Durant ce projet et la séquence mise en place, nombreux objectifs et enjeux ont été atteints et abordés :

- Lire, comprendre et interpréter un texte littéraire adapté à son âge et réagir à sa lecture.
- Lire et comprendre des textes et des documents (textes, images) pour apprendre dans les différentes disciplines.

Au niveau des trois entrées préconisées par les programmes en lecture, le travail autour de la BD a permis d'atteindre ces divers objectifs :

- Héros / héroïnes et personnages. Les élèves ont pu découvrir ou redécouvrir des personnages de BD célèbres comme Astérix, Marsupilami. Ils ont travaillé autour de la psychologie de ces héros et héroïnes et suivi leurs états mentaux grâce aux séances proposées autour du récit, des langages en BD et de séances décrochées en APC et arts.
- Se confronter au merveilleux, à l'étrange. Les univers des héros en BD sont souvent liés à l'imaginaire des scénaristes. Ils permettent aux lecteurs de plonger littéralement dans le monde du héros ou du personnage. A ce titre, les 3 œuvres étudiées ont donné l'occasion aux élèves de se confronter à des univers différents mais remplis de merveilleux et de suspense (la Gaule chez Astérix, les différentes planètes composant l'itinéraire du Petit Prince, la forêt pour les Marsupilamis).
- Vivre des aventures. Comme lors de toute lecture le lecteur de littérature de Jeunesse suit les aventures d'un personnage. D'ailleurs la page de couverture d'un album de BD est souvent accompagnée d'une annotation telle que « les aventures de ». Le lecteur s'identifie au héros et par ce processus d'identification, il vit les aventures en même temps que le personnage qu'il accompagne.

¹ EDUSCOL, Programme du cycle 3, p25, en ligne <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3> [consulté le 28/10/2021]

² *Ibid.* p26

Il apparaît essentiel, pour donner suite au recueil de données fait en partie 2, de considérer les résultats de cette séquence et du travail autour du projet notamment des quatre chantiers décrits dans la mise en œuvre (cf. : 2.3.1 Analyse a priori)

Pour cela nous détaillerons les résultats des évaluations suivantes :

- évaluation diagnostique ou prédictive : amont du projet
- évaluation sommative : durant le projet
- évaluation finale ou formative : aval du projet

3.2 Les représentations des élèves

3.2.1 En amont :

Pour analyser plus finement les résultats de nos recueils, il convient de s'interroger sur l'évolution des représentations des élèves au sujet de notre thème qui est ici la BD. En début de projet et avant de débiter la séquence dont nous avons évoqué précédemment le contenu, un travail d'écriture a été proposé aux élèves. La consigne était la suivante : « *Raconte tout ce que tu connais sur la Bande Dessinée* ».

Cette question ouverte avait pour objectif de ne pas mettre les élèves en difficulté s'ils n'avaient que peu rencontré ce genre au cours de leur scolarité. Mais il s'agissait surtout d'établir une liste des connaissances (voire compétences) déjà acquises par les élèves et de savoir quelles étaient leurs représentations personnelles sur la BD.

Prénom	Représentation en amont du projet
Manon	Je connais un peu de tout et j'aimerais lire un peu de tout surtout Mortelle Adèle. Sa colère chouette.
Marie-Charlotte	J'aime bien Mortelle Adèle. Un jour j'ai lu tout le livre en trois ou quatre heures (je n'aime pas lire).
Charlotte	La différence entre le livre et la BD c'est que la BD a des bulles et le livre est une grande bulle, que la BD a des petites bulles
Matthia	Il y a des bulles, il y a des vignettes, il y a moins de lecture, il y a plus d'images
Louis	Je ne sais pas quoi dire sur la BD, j'aime pas trop en vrai.
Merlin	Les bulles, les vignettes. Il y a plus de couleur, plus d'animation (les personnages bougent plus) et ils ont mis plus de détails.
Clémence	Depuis toute petite, j'adore les BD. En ce moment, je lis le journal d'Anne Frank, j'adore la lire. Quand je la lis, j'ai l'impression de voir l'histoire devant mes yeux et d'être dans les années 1939 à 1946. Bref je vous conseille les BD.
Aimy	J'aime bien lire Astérix et Obélix car il y a de la magie et des romains et des gaulois
Amélia	Les Sisters j'aime bien parce que c'est drôle

Aaron	Je n'aime pas trop lire, quand je lis les textes sont très longs et je suis perdu des fois et je préfère peut être la BD mais je connais pas trop.
Angéline Inès	La plupart du temps je lis des BD car je déteste les romans. Je connais quelques Bd comme les Sisters, les blagues de Toto. Je sais que c'est un livre avec des images et des bulles.
Marley	La BD est un livre avec des dessins ou des images et c'est trop bien. On peut connaître les héros et suivre leurs aventures.
Mia	Je possède des livres différents chez moi et quelques bandes dessinées. J'espère qu'on va en découvrir, j'ai envie de savoir.
Anna	Je connais Mortelle Adèle et j'adore. Elle est marrante. Sur la bande dessinée on a appris des mots l'an dernier mais je ne m'en souviens plus trop. C'était comment était une planche je crois.
Emma	Je lis des mangas et j'adore. C'est pour ça que je connais un peu la BD car c'est un peu pareil les mangas en fait.
Nathan	Je connais beaucoup de choses sur la BD comme certains mots importants. Une bulle, une vignette ou une planche. J'aime lire des bandes dessinées, c'est intéressant et on peut lire comme on veut. J'ai chez moi des BD de Tintin que j'adore, c'est un reporter avec son chien Milou. J'aime aussi Astérix et les p'tits diables.
Lilou	Je ne sais pas grand-chose sur la BD juste que c'est un joli livre et que j'aimerais découvrir des bandes dessinées.
Nathéo	Une fois ma mère elle m'a acheté une bande dessinée. Et j'avais adoré la BD.
Maéva	Mortelle Adèle c'est drôle, elle fait plein de bêtises, elle fait des blagues et j'adore ça
Louane	J'aime bien quand il n'y a pas trop de textes. La BD on n'en fait pas en classe. C'est dommage je trouve c'est un livre rigolo.
Loucka	J'adore les images et les dessins alors la BD est bien pour ça. Je ne connais pas trop de BD.
Thibault	Miss Charyti est la meilleure BD que j'ai lu, parce que c'est une super BD ! ça raconte que on peut être pauvre ou riche, ça n'influence pas notre personnalité. On peut peut-être essayer de la changer et non on peut seulement la faire évoluer.
Apolline	Je connais la BD mais je n'en ai jamais lu une entièrement.
Ethanaël	J'ai envie de découvrir la BD car ça m'intéresse de découvrir cet univers.
Damian	J'adore lire et je lis déjà quelques bandes dessinées. J'aimerais découvrir davantage de choses sur la BD.
James	Je connais la BD j'en ai chez moi et on a vu l'an dernier une BD aussi en classe mais longtemps. Je voudrais bien en découvrir d'autres.

3.2.2 En aval :

A la fin du projet deux évaluations sommatives ont été proposées afin de mesurer l'impact du travail autour du langage sonore de la BD sur la compréhension des élèves.

Ainsi, les élèves ont de nouveau utilisé la production écrite comme moyen d'exprimer leur ressenti autour du projet et des connaissances qu'ils ont acquises. Une sorte d'évaluation « à chaud ». Puis, après un laps de temps équivalent à une quinzaine de jours, les élèves ont été soumis au remplissage d'un questionnaire formatif visant à recenser leurs acquisitions après le projet.

Nous présenterons ci-après les résultats de ces deux évaluations.

3.2.2.1 Premier temps : bilan production écrite

- Les productions écrites proposées immédiatement à la fin du projet (le 13 décembre).

La consigne était la suivante : *Qu'as-tu appris et ressenti durant le projet BD ?*

Prénom	Représentation en aval du projet
Manon	« J'ai appris les onomatopées, idéogrammes, vignettes, les planches... Je savais déjà mais j'ai oublié un peu. Mais les onomatopées et les idéogrammes par contre. Je ne savais pas. J'ai adoré, j'ai ressenti de la joie parce que j'adore les BD je ne sais pas pourquoi peut-être parce que j'adore lire ? ».
Marie-Charlotte	« Je connaissais la bande dessinée mais je ne connaissais pas les onomatopées ni les idéogrammes du coup j'ai appris quelque chose. Je ne savais pas que le Petit Prince existait en BD. Je pense que le Petit Prince en BD pourrait être mieux pour les dessins (je pense que l'on peut plus comprendre le livre) ».
Charlotte	« J'ai appris dans le projet BD les onomatopées et les idéogrammes. Moi les images ça m'a aidé pour comprendre, j'adore. Ariol, c'est une BD que je lis beaucoup ».
Matthia	« J'ai bien aimé le projet BD parce que j'ai appris les onomatopées, les idéogrammes. Je ne connaissais pas les Tintin et j'ai bien aimé. Je n'ai pas trop pris la parole. Je sais qu'il y a à Angoulême un festival de BD et qu'en Amérique les BD de super-héros s'appellent les comics et que le créateur de la BD est un Suisse. Je n'arrive pas à prononcer son nom. Créer une BD c'est facile et j'aime bien lire Tintin et Astérix et Obélix. Ils font rire ce qui donne de l'humour aux BD ».
Louis	« Je n'appréciais pas trop la BD et dès qu'il fallait créer le personnage j'apprécie beaucoup mon personnage et le personnage de Thibault parce qu'ils sont bien les pouvoirs des personnages ».
Merlin	« J'ai adoré le projet BD car tu nous a fait travailler en groupe avec qui on voulait et j'adore lire donc le projet BD je l'ai beaucoup aimé ».
Clémence	« J'ai adoré le projet BD, j'ai appris comment s'appellent les onomatopées, c'était très agréable. J'ai adoré quand on a fait une planche de BD, on a pu inventer. Pour créer les

	personnages il faut avoir de l'imagination, c'est très important si on crée une BD. J'ai appris aussi qu'il y a un festival des BD à Angoulême ».
Aimy	« J'ai appris que les onomatopées et les idéogrammes existaient. Le projet BD m'a donné l'idée d'en lire plein le soir et aussi j'ai adoré faire le projet car on a créé sa propre BD. Le projet m'a donné envie de le faire avec mes élèves quand je serai maîtresse. »
Amélia	« Moi je ressens de la joie et je suis heureuse. Moi je lis des BD : les Sisters et le Chat de la maison et voilà. ».
Aaron	« Lire une BD sert à comprendre les onomatopées. Une BD sert avec les images à mieux comprendre. Quand on lit un roman il n'y a pas d'image il y a beaucoup de textes mais il n'y a pas d'illustrations ».
Angéline	« J'ai adoré le projet BD car j'adore les histoires avec des images. J'ai trouvé ça bien de travailler sur la BD car dans les autres classes on n'a pas travaillé sur ça. Je déteste les romans parce qu'il n'y a pas d'images. J'ai appris aussi qu'il y avait un festival de BD ».
Inès	« J'ai appris plein de choses. Le cartouche, la planche, les bulles, les onomatopées, les idéogrammes. J'ai adoré le projet BD même si je connaissais déjà quelques informations ça m'a beaucoup plu car par exemple je ne connaissais pas les idéogrammes et les onomatopées. J'ai surtout apprécié Astérix et Obélix et le Petit Prince ».
Marley	« Durant le projet BD j'ai aimé ce que j'ai écrit avec Emma, on a fait des dessins de BD qui conservent l'écriture de la planche. Avec Emma on était très heureuses. J'ai trop aimé ce projet et j'aimerais recommencer ce projet. J'ai appris à construire des onomatopées et des idéogrammes ».
Mia	« J'ai appris deux choses que je ne savais pas avant ce sont les onomatopées et les idéogrammes. J'ai adoré le projet BD parce que ça m'a permis de découvrir des BD que je ne connaissais pas avant. J'ai adoré la BD des Marsupilamis ».
Anna	Absente ce jour là
Emma	« Alors moi j'ai adoré ce projet car je m'intéressais déjà à la BD et surtout aux mangas car c'est intéressant. J'ai pris du plaisir à apprendre tout ça ».
Nathan	« J'ai aimé le projet BD car j'aime bien travailler en groupe car c'est joyeux. J'ai aimé apprendre le vocabulaire de la BD. J'ai surtout aimé relever les onomatopées et les idéogrammes. Mais je n'ai pas trouvé correct qu'il n'y ait aucune femme autrice au festival de la BD d'Angoulême en 2013 ».
Lilou	« J'ai bien aimé le projet BD parce que j'ai découvert la BD. Je suis intéressée pour comprendre. J'ai aimé les images. Les BD que j'ai découvert : Marsupilami, Obélix et Astérix, Lucky Luke, Les Sisters, Mortelle Adèle et Garfield ».
Nathéo	« On a appris des choses comme les onomatopées et les idéogrammes. J'aime bien les bandes-dessinées. Et les

	planches, les vignettes, les bulles de pensée et les bulles de ce que dit la personne. Avec les idéogrammes et les onomatopées on peut comprendre la BD sans textes ».
Maëva	« J'ai aimé le projet BD parce que j'adore les BD. J'aime bien quand il y a des images. Je ne savais pas que les onomatopées et les idéogrammes existaient. J'ai bien aimé faire notre personnage pour faire une BD. Mes BD préférées sont Astérix et Obélix, c'est drôle et il y a souvent des onomatopées ».
Louane	« J'ai adoré faire le projet BD. J'ai adoré les livres car c'était intéressant. Les images m'ont aidé à comprendre l'histoire. Les ONOMATOPEES rajoutent un petit plus. J'aime beaucoup le fait qu'il y a beaucoup d'images et pas beaucoup de textes ».
Loucka	Absent ce jour-là.
Thibault	« J'ai appris ce que c'était une onomatopée et un idéogramme et comment ça se fait une BD. J'ai trouvé que c'était super. J'ai aimé les exercices, c'était drôle. Aussi j'ai trouvé que c'était une super bonne idée la BD en classe ! »
Apolline	« J'ai aimé les onomatopées car on comprend mieux l'histoire du livre. Les idéogrammes ne sont pas très intéressants. Mais j'ai quand même bien aimé le projet BD ».
Ethanaël	« J'ai appris les onomatopées, les cartouches en haut de la vignette. J'apprécie les personnages et leurs pouvoirs ».
Damian	« Moi j'ai aimé le projet BD car je me sentais dans mon élément, je me sentais attentif. Même si l'histoire est ma matière préférée, la littérature est la deuxième. Pour moi la littérature n'a que du bon sens. Ça nous apporte des informations sur le monde extérieur, sur les petites et grandes bêtes, des informations sur le monde intérieur et surtout ça nous transporte dans un monde fantastique. Quand je lis, que ce soit un roman, une BD, un documentaire, quand je suis dans ma lecture, plus rien n'existe sauf le monde extraordinaire de la lecture. Quand je serais grand, je voudrais devenir écrivain et rien ni personne ne m'en empêchera ! »
James	« J'ai appris plein de choses, avant je ne savais pas ce que c'était qu'un idéogramme ou une onomatopée. J'ai aussi appris comment faire une bande dessinée. Et aussi de faire une planche sans bulles. J'ai ressenti de la joie parce que je préfère la BD plus qu'autres genres de livres. Et aussi, j'en appris beaucoup de choses sur l'histoire de la BD comme par exemple, la bande dessinée a été inventée en Suisse ».

Le terme onomatopée a été relevé 17 fois. Les élèves ont donc intégré le langage sonore et les onomatopées comme un élément essentiel de leurs apprentissages en compréhension.

3.2.2.2 Deuxième temps : le questionnaire bilan

Dans un second temps, les élèves ont été soumis (une quinzaine de jours après la séance évaluative) à un questionnaire. Ce dernier devait servir d'outil évaluatif de la compréhension des élèves.

Le dépouillement ci-après des résultats doit permettre de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de départ.

Ce questionnaire était découpé en 4 parties.

_ **La première partie** sous forme de questions ouvertes était composée des 3 questions suivantes :

1/ *Cite deux mots qui résument ce que tu as retenu autour de la BD.*

2/ *Quelles différences trouves-tu qu'il existe entre lire un roman et lire une BD ? Pourquoi ?*

3/ *Qu'est-ce qui t'a le plus aidé à comprendre les personnages et leurs histoires dans une BD ? Pourquoi ?*

_ **La deuxième partie** concernait la compréhension des onomatopées. Les élèves devaient relier 4 onomatopées à leur signification.

- Il était attendu des élèves qu'ils relient : BOUM à une explosion, DRIING à une sonnerie, CLAP à l'action de taper dans les mains et PAN à l'action de donner un coup de fusil
- Ensuite les élèves devaient répondre à la consigne suivante : *Écris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes :*
- *Une personne frappe à la porte.*
Il était attendu comme réponse TOC TOC TOC
- *Une voiture klaxonne.*
Il était attendu comme réponse TUT TUT ou BIP BIP
- *Un cheval court au galop.*
Il était attendu comme réponse TAGADA TAGADA
- *Une personne ferme violemment une porte.*
Il était attendu comme réponse VLAM, CLAC ou BAM
- Les élèves devaient aussi donner une onomatopée de leur choix et la relier à une action. Par exemple : *Le chat miaule => MIAOU*

_ **La troisième partie** évaluait l'impact des onomatopées dans la compréhension des histoires et de leurs personnages autour des 4 œuvres étudiées. Elle se présentait sous forme de 4 questions à choix multiples :

1/ Pour « Le Petit Prince » adapté en BD, les onomatopées et les images t-ont-elles aidé à mieux comprendre :

- Les personnages : les élèves devaient cocher oui ou non
- Le parcours de Petit Prince : les élèves devaient cocher oui ou non
- Le lien qu'il entretient avec sa Rose : les élèves devaient cocher oui ou non

2/ Pour la Fable du « Loup et l'Agneau » adapté en BD, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- Le loup : les élèves devaient cocher oui ou non
 - L'Agneau : les élèves devaient cocher oui ou non
 - L'histoire de la fable et son message : les élèves devaient cocher oui ou non
- Quoi en particulier :

3/ Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t-ont-elles aidé à mieux comprendre :

- Les personnages : les élèves devaient cocher oui ou non
 - L'histoire : les élèves devaient cocher oui ou non
- Quoi en particulier :

4/ Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t-ont-elles aidé à mieux comprendre :

- Les personnages : les élèves devaient cocher oui ou non
 - L'histoire : les élèves devaient cocher oui ou non
- Quoi en particulier :

_ La quatrième partie évaluait la compréhension générale de l'élève grâce au support BD. La question « *De manière générale, tu dirais que ce qui t'a le plus aidé à comprendre les histoires en BD* » :

- Les images : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- Les onomatopées : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- Les idéogrammes : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- La ponctuation : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- Le texte dans les bulles : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*

Le dépouillement de ce questionnaire a donné les résultats suivants que nous allons interpréter grâce aux graphiques ci-après.

Partie 1 du questionnaire :

25 élèves sur 27 ont répondu. 2 élèves n'ont pas participé à ce bilan (absence).

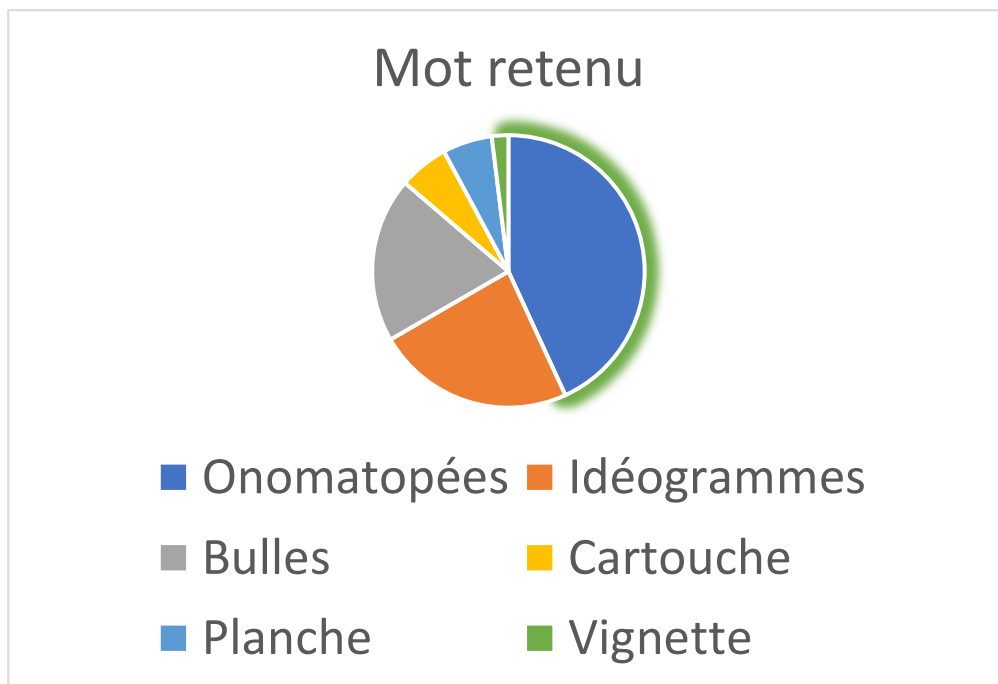
Questionnaire Partie 1			
	Deux mots qui résumant ce que l'élève a retenu du projet BD	Les différences entre lire un livre et lire une BD	Ce qui a le plus aidé l'élève à comprendre histoires et personnages
Manon	Onomatopées Idéogrammes	Une BD il y a des images, mais moins de lecture. Une BD il y a des mots comme vignette, onomatopées...	Ce qui m'a le mieux aidé c'est un peu de tout
Marie-Charlotte Charlotte	Absente	Absente	Absente
Matthia	Idéogrammes Onomatopées	La différence est que les BD il y a moins de texte et tu comprends mieux	Ils m'ont aidé car il y avait des amoureux, il y avait un cœur. C'est pour ça que je préfère les idéogrammes.
Matthia	Onomatopées Cartouche Planche	Un roman c'est long c'est sérieux et un tout petit peu drôle alors que la BD on se met à la place du personnage. C'est revigorant et très drôle et j'adore les BD grâce aux onomatopées et sur la BD il y a des dessins alors que les romans il n'y en a pas	J'ai compris les histoires à cause des dessins, des onomatopées et les idéogrammes parce que tu comprends que si le personnage tombe ou sonne à la porte ba ça va aidé à comprendre et aussi les dialogues
Louis	Onomatopées Idéogrammes	Je trouve que les romans ont plus de textes que les BD parce qu'il n'y a pas d'images	Les dessins m'aident beaucoup et les onomatopées aussi
Merlin	Onomatopées Idéogrammes	J'ai trouvé que lire un roman on s' imagine des choses mais ce n'est pas vraiment ça alors que lire une BD on ne s' imagine pas car on voit les images. Je trouve que c'est mieux de lire un roman	J'ai compris par exemple quand quelqu'un claque une porte on voit « vlam » donc on sait que ça fait beaucoup de bruit
Clémence	Cartouche Bulles	Il y a des images pour expliquer l'histoire, des bulles et des onomatopées pour les actions	Les onomatopées sont les plus pratiques pour les actions des personnages
Aimy	Onomatopées Bulles	Dans un roman il y a un narrateur, dans une BD il n'y en a pas. Dans une BD y a des bulles et dans un roman il n'y en a pas	Les onomatopées car cela explique ce qui se passe et ça montre comment ça se passe

Amélia	Onomatopée Idéogramme	Bé, les romans c'est petit et il y a plus de pages et les BD c'est plus grand il y a moins de pages que le roman il a plus de pages	Les onomatopées et les bulles parce que ça m'aide à savoir qui fait ça
Aaron	Onomatopées Idéogrammes	Une bande dessinée il y a des images et onomatopées	La ponctuation et les onomatopées m'ont aidé à mieux comprendre l'histoire
Angéline	Bulles Onomatopées	Dans la BD, il y a des images mais pas dans les romans	C'est les onomatopées parce qu'on peut comprendre sans texte car c'est des bruits!
Inès	Onomatopées Bulles	Ba, quand on lit un roman, il y a beaucoup plus d'informations mais la BD il y a des images et moins d'écriture.	C'est les onomatopées et les images et bien sûr les bulles avec le texte dedans
Marley	Onomatopées Idéogrammes	Il y a plus d'images et dans un roman, il n'y a pas des onomatopées et idéogrammes	Les images m'ont aidé pour la BD c'était plus facile
Mia	Bulles Onomatopées	Avec la BD, j'arrive mieux à savoir qui parle que les romans je comprends moins	Ce sont les images et les onomatopées parce que on n'a presque pas besoin de lire, on peut comprendre sans lire
Anna	Idéogrammes Onomatopées	Pour moi un roman c'est long, il y a des mots compliqués, il n'y a aussi pas d'images, pas d'idéogrammes ou d'onomatopées (c'est pour ça que je préfère la BD parce qu'on comprend les images et c'est plus facile de lire une BD qu'un roman)	Ce qui m'aide, ce sont les images parce que je comprends mieux la BD parce qu'elle montre qui parle. Et aussi les onomatopées nous aident à comprendre les caractères des personnages
Emma	Bulles Onomatopées	Lire un roman on n'a pas d'images donc on comprend moins la BD c'est plus facile car il y a des bulles qui nous montrent les personnages	Les bulles et les dessins car ça nous montre qui parle et les sentiments, une relation comment il se sent
Nathan	Onomatopées Bulles	Dans un roman, il n'y a pas d'images et il faut tout lire tandis que dans une BD, on n'est pas obligé de tout lire	Ce sont les onomatopées qui m'ont le plus aidé car ils expliquent que par exemple que Obélix frappe un Romain,

			j'ai de suite compris qu'il l'avait assommé
Lilou	Idéogrammes Bulles	Ce que ça m'a aidé, les onomatopées, les images, les idéogrammes, le texte grand	Les idéogrammes, les onomatopées, le texte dans les bulles
Nathéo	Idéogrammes Onomatopées	C'est pas pareil, dans les BD il y a des bulles, et il n'y en a pas dans les romans parce que dans les romans ils sont écrits tout simplement et il n'y a pas d'images dans les romans	Avec les boum, les toc toc et les autres. Boum c'est quand Obélix tape un Romain donc on comprend ce qu'il fait
Maëva	Onomatopées Idéogrammes	Une BD il y a plus d'images et les romans plus de texte	Ce qui m'a plus aidé à comprendre les personnages c'est les onomatopées et les images et les personnages
Louane	Absente	Absente	Absente
Loucka	Onomatopées Planche	Aucune réponse	Les onomatopées m'aident à comprendre
Thibault	Bulles Onomatopées	On peut lire avec des images	Les images parce qu'elles montrent leurs émotions et leurs actions
Apolline	Onomatopées Idéogrammes	Le roman est un livre avec plus de texte que d'images et les BD sont le contraire il y a plus d'images que de texte	Les images et les onomatopées m'ont aidé à bien comprendre l'histoire car si on ouvre deux livres (roman et BD) on va mieux comprendre car on voit les images
Ethanaël	Vignettes Onomatopées	Lire un roman, il n'y a pas de vignettes comme quand on lit la BD	Bam, Dring, clap, clip, pan, pam, toc toc, tut tut, touc touc
Damian	Planche Cartouche	Quand on lit une BD, ce sont plus, même beaucoup plus, les personnages qui parlent, et personne ne raconte ce que font les personnages	C'est ce qu'il raconte dans les bulles et les images car à chaque fois on sait ce qu'il fait où il le fait parfois même quand
James	Onomatopées Bulles	Les différences sont que dans un roman il y a beaucoup moins de dialogue comparé à la BD parce que pratiquement tout le texte est du dialogue	C'est le texte parce que les personnages expliquent beaucoup

Les mots qui résument ce que les élèves ont retenu du projet BD :

- 22 élèves sur 25 ont mis le mot Onomatopées
- 12 élèves sur 25 ont mis le mot idéogrammes
- 10 élèves sur 25 ont mis le mot bulles
- 3 élèves sur 25 ont mis le mot Cartouche
- 3 élèves sur 25 ont mis le mot Planche
- 1 élève sur 25 a mis le mot vignette



On peut donc affirmer que 88 % des élèves sondés ont retenu ce qu'était une onomatopée et le travail fourni autour a donc été efficace.

- Les différences entre lire un livre et lire une BD

Le mot image apparaît à 17 reprises. Les élèves pensent que les images sont spécifiques à la BD

5 élèves soulignent le fait qu'il y a plus de textes dans le roman.

Le mot onomatopées apparaît à 6 reprises pour signaler que c'est une particularité de la BD par rapport au roman. 1 élève parle de différence de format et de nombre de pages, 2 élèves soulignent le fait qu'il n'y a pas de narrateur en BD, 3 élèves parlent de l'action de lire : 1 dit qu'il faut tout lire dans un roman alors que ce n'est pas nécessaire en BD, 1 dit qu'il y a moins de lecture en BD et 1 dit qu'on peut tout lire grâce aux images.

Ce qui a le plus aidé l'élève à comprendre histoires et personnages

- 15 élèves sur 25 citent le mot Onomatopées.
- 3 élèves recourent directement à des exemples d'onomatopées pour expliquer ce qu'ils ont compris. 1 élève dit que « un peu de tout » l'a aidé.

On peut donc affirmer que 19 élèves sur 25 comprennent mieux les histoires et les personnages grâce aux onomatopées.

- 3 élèves sur 25 citent le mot idéogrammes
- 11 élèves sur 25 citent le mot images
- 1 élève cite le mot ponctuation
- 4 élèves sur 25 citent le mot bulles et 3 élèves sur 25 citent le mot texte

Ainsi, les onomatopées ont favorisé une meilleure compréhension de l'histoire par les élèves.

Selon les élèves¹ les onomatopées en BD aident à la compréhension de l'histoire car :

- « *Les plus pratiques pour les actions des personnages* »
- « *Cela explique ce qui se passe et ça montre comment ça se passe* »
- « *Parce que ça m'aide à savoir qui fait ça* »
- « *Parce qu'on peut comprendre sans texte car c'est des bruits !* »
- « *Parce que on n'a presque pas besoin de lire, on peut comprendre sans lire* »
- « *Nous aident à comprendre les caractères des personnages* »
- « *Expliquent que par exemple que Obélix frappe un Romain, j'ai de suite compris qu'il l'avait assommé* »
- « *Avec les boums, les toc toc et les autres. Boum c'est quand Obélix tape un Romain donc on comprend ce qu'il fait* »
- « *Ce qui m'a plus aidé à comprendre les personnages c'est les onomatopées* »
- « *Bam, Dring, clap, clip, pan, pam, toc toc, tut tut, touc touc* »

Partie 2 du questionnaire :

Les élèves devaient répondre à la consigne suivante « *Relie chaque onomatopée à sa signification* ». Voici les résultats obtenus :

¹ Voir tableau pages 75 à 77

25 élèves sur 25 ont relié les 4 onomatopées à leur signification. 100% des élèves ont donc saisi le sens premier de certaines onomatopées parmi les plus utilisées en BD.

Les onomatopées sont donc très facilement comprises par les élèves.

Les élèves devaient ensuite répondre à la consigne suivante « *Écris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes* ». Voici les résultats obtenus :

- *Une personne frappe à la porte*
22 élèves ont écrit « Toc toc », 2 élèves ont écrit « Pam » et 1 élève a écrit « paf »
- *Une voiture klaxonne*
12 élèves ont écrit « Bip », 10 élèves ont écrit « Tut », 1 élève a écrit « pouêt pouêt » et 1 élève a écrit « Dring dring »
- *Un cheval qui court au galop*
8 élèves ont écrit « Tagada tagada », 5 élèves ont écrit « Clap clap », 1 élève a écrit « Toukcoutou », 1 élève a écrit « Poc poc poc », 1 élève a écrit « cataclop cataclop », 1 élève a écrit « vlam », 2 élèves ont écrit « tac tac tac », 1 élève a écrit « touc touc », 1 élève a écrit « Po pom, po pom », 1 élève a écrit « tantantan », 1 élève a écrit « clo clo », 1 élève a écrit « toctoctoc toctoctoc » et 1 élève a écrit « coc coc ».
- *Une personne ferme violemment une porte*
6 élèves ont écrit « Bam », 5 élèves ont écrit « Clac », 3 élèves ont écrit « Vlam », 3 élèves ont écrit « Pam », 2 élèves ont écrit « Boum », 1 élève a écrit « Pow », 1 élève a écrit « Parrr », 1 élève a écrit « Pof », 1 élève a écrit « Plac », 1 élève a écrit « Pla pla pla », et 1 élève a écrit « Cla cla ».

On peut affirmer que les élèves ont dans l'ensemble saisi les onomatopées à part pour le bruit du cheval qui court au galop qui a donné lieu à de nombreuses interprétations. Seulement 8 élèves ont noté la réponse attendue.

Partie 3 du questionnaire :

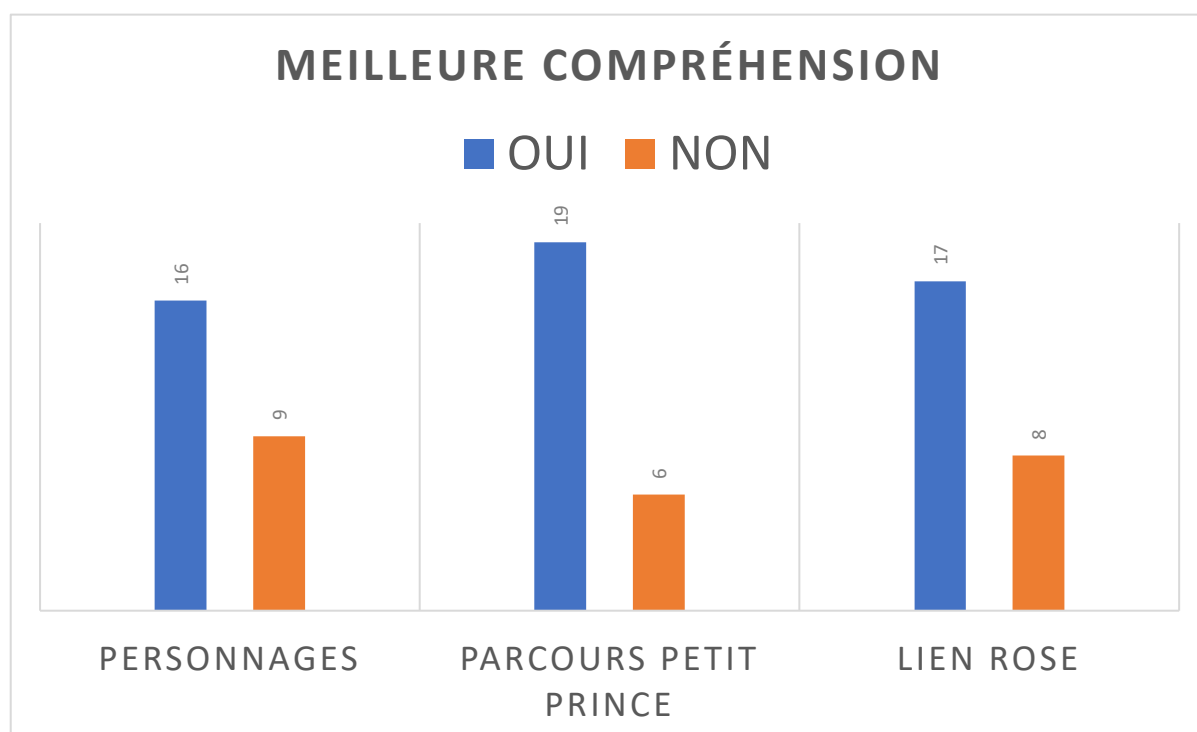
Les 4 questions composant cette partie servaient à évaluer la compréhension des planches des 3 œuvres choisies et du travail autour de la fable de La Fontaine.

1/ Pour « Le Petit Prince » adapté en BD, les onomatopées et les images t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- *Les personnages : les élèves devaient cocher oui ou non*
- *Le parcours de Petit Prince : les élèves devaient cocher oui ou non*
- *Le lien qu'il entretient avec sa Rose : les élèves devaient cocher oui ou non*

Analyse 25 élèves (2 absents) :

Le Petit Prince		
Grâce aux onomatopées l'élève a mieux compris :		
	OUI	NON
Les personnages	16	9
Le parcours du Petit Prince	19	6
Le lien qu'il entretient avec sa Rose	17	8

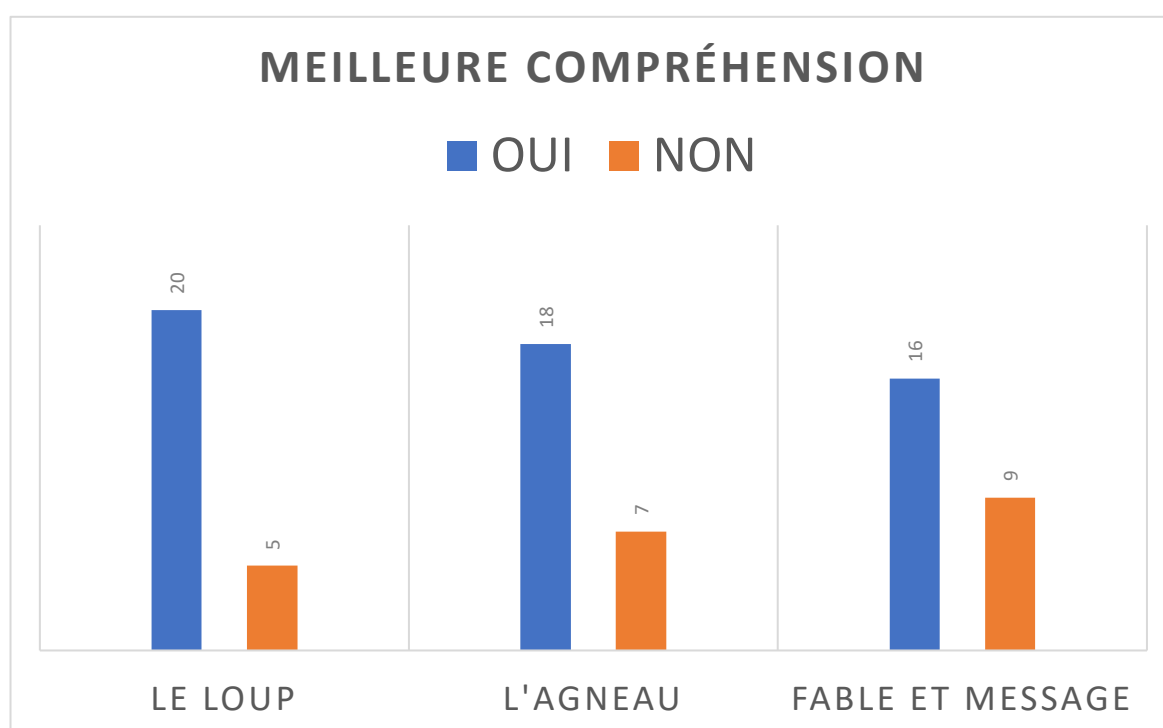


2/ Pour la Fable du « Loup et l'Agneau » adapté en BD, les onomatopées t-ont-elles aidé à mieux comprendre :

- Le loup : les élèves devaient cocher oui ou non
 - L'Agneau : les élèves devaient cocher oui ou non
 - L'histoire de la fable et son message : les élèves devaient cocher oui ou non
- Quoi en particulier :

Analyse 25 élèves (2 absents) :

Le Loup et l'Agneau Grâce aux onomatopées l'élève a mieux compris :		
	OUI	NON
Le loup	20	5
L'agneau	18	7
L'histoire de la fable et son message	16	9



A la question « *Quoi en particulier* », servant à préciser ce que l'élève avait le mieux saisi grâce aux onomatopées, les réponses ont été les suivantes :

« *Quand l'agneau boit* » (Lilou)

« *Sa méchanceté* » (Aaron, Louis), « *Que le loup est méchant* » (Damian)

« *Que le loup était méchant et l'agneau gentil* » (Mia)

« *L'histoire de la fable et son message* » (Charlotte et Aimy)

« *L'agneau est allé boire à côté du loup* » (Thibault)

« *Quand on devait mettre l'histoire de la fable, la transformer en BD je n'ai pas compris* » (Inès)

« *Quand le loup mange l'agneau* » (Angéline)

« *Que le loup veut manger l'agneau* » (Matthia)

« *Les sentiments* » (Apolline et Emma)

« *Les onomatopées* » (Maëva et Manon), « *Les images* » (Nathéo)

« *Quand le loup menace l'agneau* » (Anna), « *Plus le loup* » (Amélia et Nathan)

« *La Fable* » (Merlin), « *L'histoire de la Fable* » (Marley)

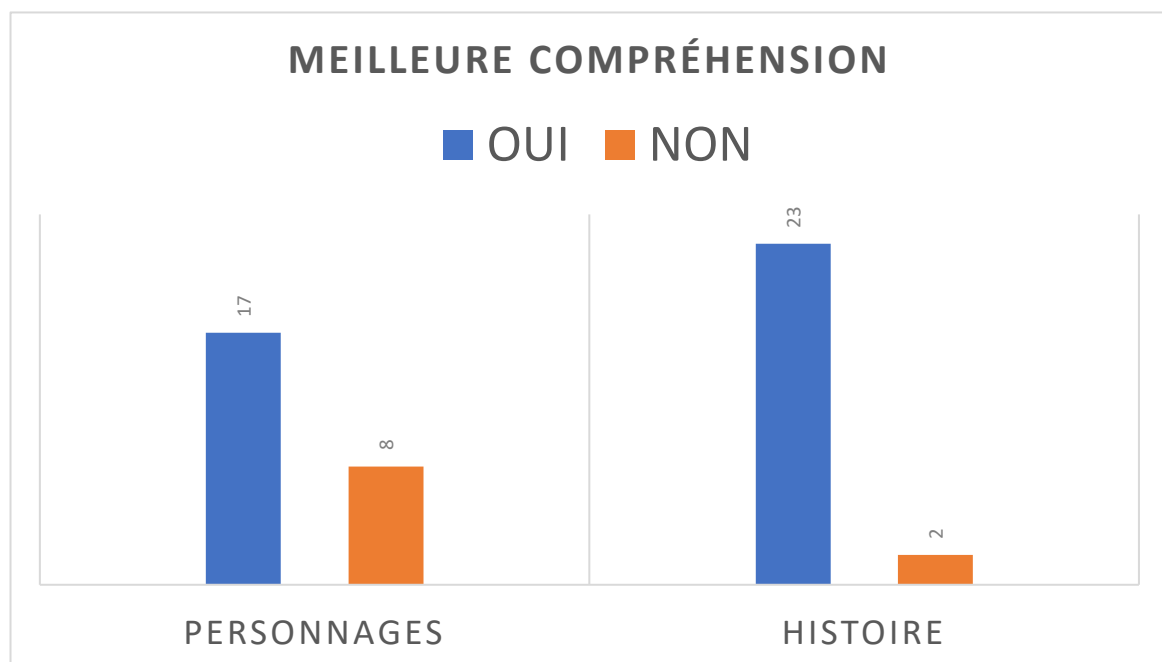
« *Quand le loup grogne, ça donne de l'ampleur à la Fable* » (Clémence)

3/ Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t-ont-elles aidé à mieux comprendre :

- *Les personnages* : les élèves devaient cocher oui ou non
 - *L'histoire* : les élèves devaient cocher oui ou non
- Quoi en particulier :

Analyse 25 élèves (2 absents) :

Le Tour de Gaule d'Astérix		
Grâce aux onomatopées l'élève a mieux compris :		
	OUI	NON
Les personnages	17	8
L'histoire	23	2



A la question « *Quoi en particulier* », servant à préciser ce que l'élève avait le mieux saisi grâce aux onomatopées, les réponses ont été les suivantes :

« *Quand un Romain se fait assommer* » (Lilou)

« *Astérix et Obélix* » (Emma)

« *L'histoire* » (Charlotte et Merlin)

« *Quand il donne des coups de poing* » (Louis)

« *Ce qui va se passer* » (Ethanaël)

« *La force d'Astérix* » (Thibault)

« *Quand Obélix frappe un Romain* » (Inès), « *Les bagarres* » (Damian)

« *Quand un gaulois se fait taper* » (Angéline)

« *Les bagarres* » (Apolline), « *C'est mieux pour les bagarres* » (Clémence)

« *Le parcours d'Astérix* » (Aimy)

« *Les onomatopées et les images* » (Maëva et Manon), « *Les images* » (Nathéo)

« *Quand il boit de la Potion magique* » (Anna)

« *Les personnages* » (Amélia, Nathan et Marley)

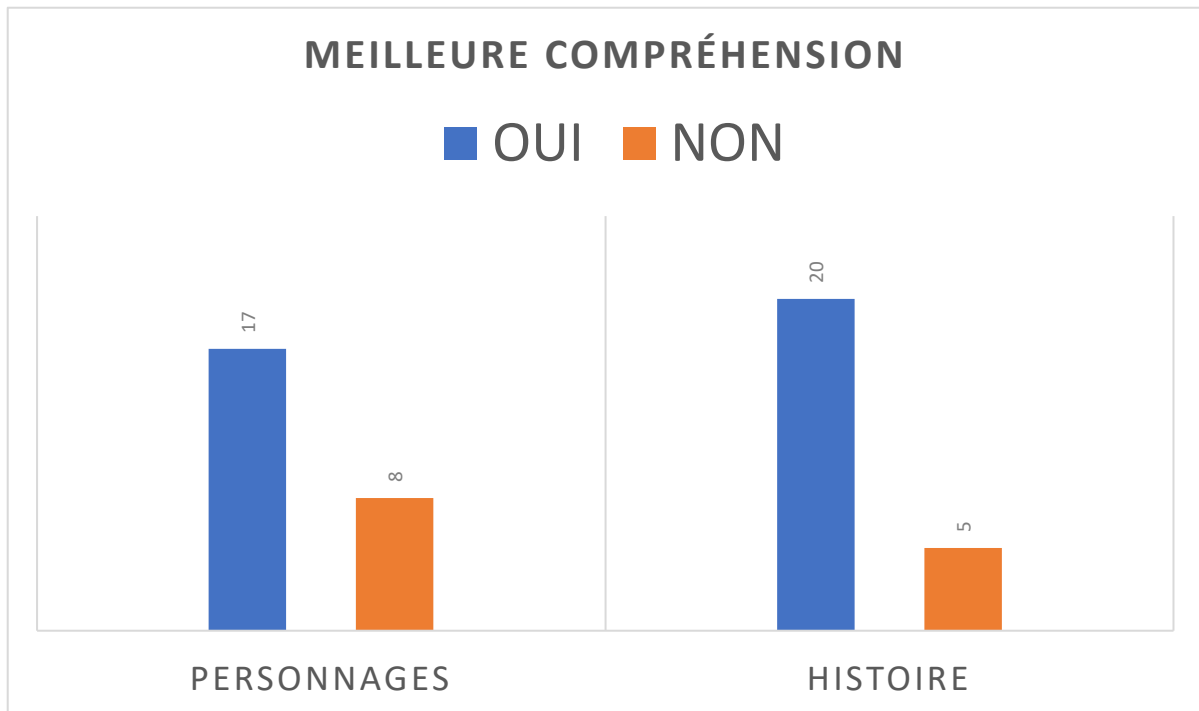
« *Que Astérix et Obélix ont des sortes de pouvoirs et qu'ils combattent les Romains sans trop de difficulté* » (Matthia)

4/ Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- *Les personnages* : les élèves devaient cocher oui ou non
 - *L'histoire* : les élèves devaient cocher oui ou non
- Quoi en particulier* :

Analyse 25 élèves (2 absents) :

Le Nid des Marsupilamis		
Grâce aux onomatopées l'élève a mieux compris :		
	OUI	NON
Les personnages	17	8
L'histoire	20	5



A la question « *Quoi en particulier* », servant à préciser ce que l'élève avait le mieux saisi grâce aux onomatopées, les réponses ont été les suivantes :

« *Quand Marsupilami se balance de branche en branche* » (Lilou)

« *Les Marsupilamis* » (Emma et Damian)

« *L'histoire* » (Charlotte, Aimy et Amélia)

« *Ce qui va se passer* » (Ethanaël)

« *Quand ils sont énervés il y a des onomatopées* » (Inès)

« *Quand quelqu'un tombe* » (Angéline)

« *L'éclosion des œufs* » (Apolline)

« *Les onomatopées et les images* » (Maëva et Manon)

« *Les onomatopées* » (Nathéo)

« *Quand les bébés Marsupilamis éclos* » (Anna)

« *Les personnages* » (Nathan, Merlin et Marley)

« *C'est mieux pour les aventures* » (Clémence)

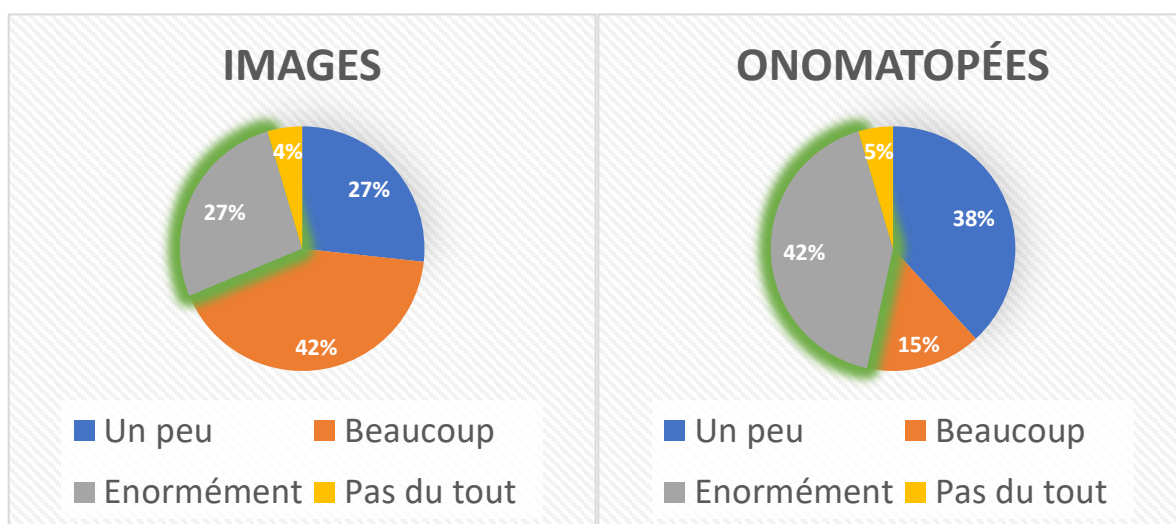
Partie 4 du questionnaire :

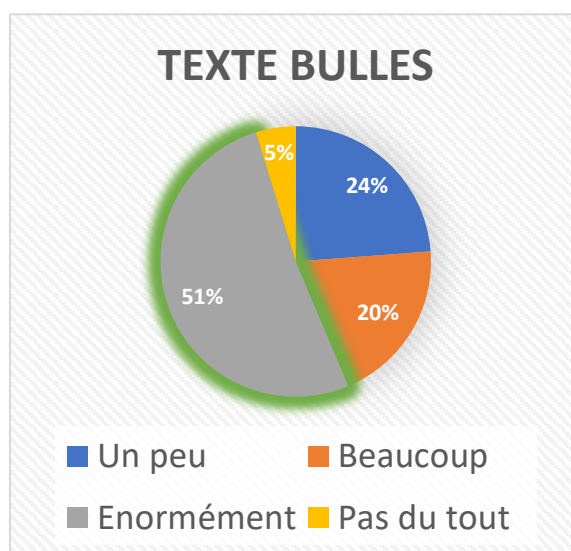
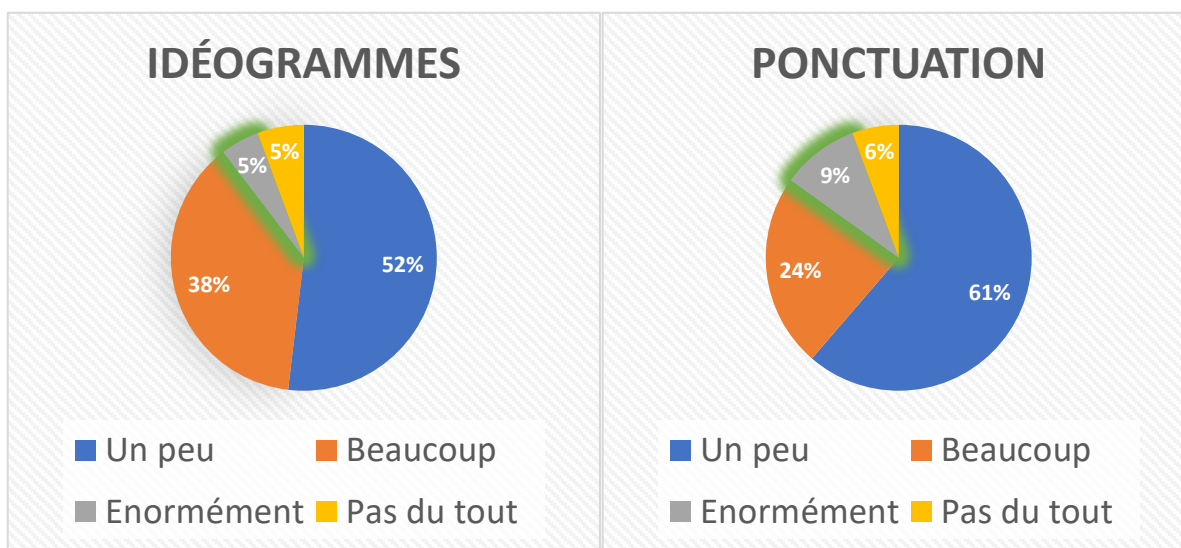
La question ici était la suivante : « *De manière générale, tu dirais que ce qui t'a le plus aidé à comprendre les histoires en BD* » :

- *Les images* : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- *Les onomatopées* : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- *Les idéogrammes* : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- *La ponctuation* : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*
- *Le texte dans les bulles* : les élèves devaient cocher *un peu, beaucoup, énormément ou pas du tout*

Analyse 25 élèves (2 absents) :

Ce qui a le plus aidé à la compréhension des histoires en BD				
	Un peu	Beaucoup	Énormément	Pas du tout
Les images	7	11	7	0
Les onomatopées	10	4	11	0
Les idéogrammes	11	8	1	5
La ponctuation	13	5	2	5
Le texte dans les bulles	6	5	13	1





Ainsi, nous constatons que sur les 25 élèves sondés :

Au regard de mon questionnaire, on peut en conclure les résultats suivants :

- L'ensemble des items a servi de manière générale à la compréhension de l'histoire par les élèves. En effet, pour chaque item, seulement 5% en moyenne des élèves ont considéré que cela ne les avait pas du tout aidé.
- Dans le classement des items qui ont énormément aidé les enfants on constate clairement l'utilité des textes à bulles et des onomatopées dans la compréhension en lecture, qui représentent à chaque fois, quasiment la moitié des sondés
- Les images arrivent juste derrière.
- Les idéogrammes et la ponctuation, quant à eux, ont représenté un intérêt moindre. (Ils ont aidé seulement un peu les élèves à 61% pour la ponctuation et à 52% pour les idéogrammes).

On pourrait ainsi établir un classement de l'utilité perçue par les élèves pour la compréhension en lecture : 1. Les textes à bulles, 2. les images, 3. les onomatopées,

4. les idéogrammes et 5. la ponctuation (en additionnant les « beaucoup » et les « énormément »).

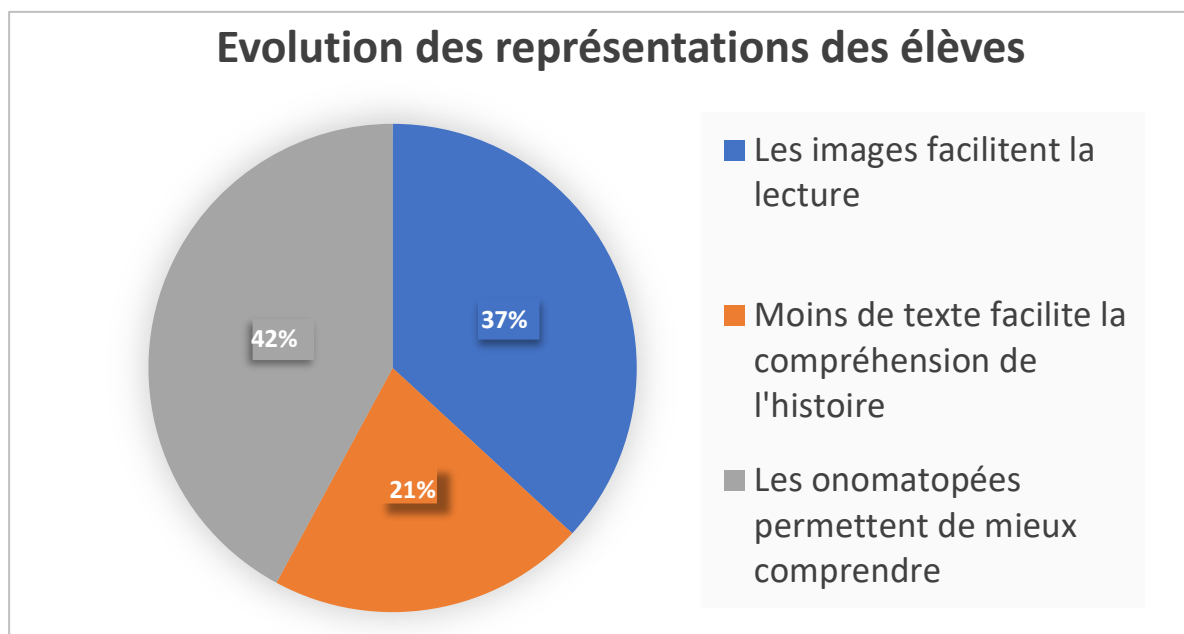
Ainsi, en dépouillant et analysant les résultats des bilans liés au travail mené en classe autour des onomatopées en lecture-compréhension, il ressort qu'une grande partie des élèves a mieux saisi l'histoire lue sous forme de BD grâce à la lecture des onomatopées. Néanmoins, il ressort que le texte dans les bulles a été une aide précieuse pour un grand nombre d'élèves. Il ne faut pas donc dissocier le texte de l'image mais bien considérer les deux comme l'ont démontré les chercheurs et scientifiques cités dans la Partie 1 de ce mémoire. Le rapport texte-image étant un point essentiel à considérer en BD.

3.3 Le comparatif des données

Dans le cadre d'un comparatif entre les représentations des élèves en amont et en aval du projet, nous pouvons regrouper sous forme de synthèse les résultats et les analyser via des graphiques.

Cette analyse amenant toujours à vérifier notre hypothèse de départ à savoir que les onomatopées, grande représentante du langage sonore en BD, permet aux élèves-lecteurs une compréhension plus fine de l'histoire et de l'état mental des personnages qu'elle met en scène.

Ainsi, en comparant les résultats obtenus en amont et en aval du projet, nous pouvons établir le secteur suivant :



Ce tableau d'évolution des représentations sur la BD par les élèves, conforte l'idée selon laquelle les images et les onomatopées participent de manière capitale à la compréhension de l'histoire lue.

3.4 L'étude détaillée pour 5 profils d'élèves de la classe

Il est intéressant de se pencher plus spécifiquement sur les 5 élèves dont les profils pourraient représenter la classe en matière de compréhension et interprétation en lecture. Voici les résultats obtenus.

Prénom	En amont du projet	Résultats recueillis pendant le projet	Résultats recueillis en fin de projet	En aval du projet
Aaron	« Je n'aime pas trop lire, quand je lis les textes sont très longs et je suis perdu des fois et je préfère peut-être la BD mais je connais pas trop »	Compréhension plus fine du Petit Prince et de son parcours mais aussi des personnages qu'il rencontre grâce aux images de la BD adaptée. Compréhension plus fine du Loup et son état mental dans la fable de La Fontaine grâce aux onomatopées	Compréhension plus fine des personnages des BD Astérix et de l'histoire dans Marsupilami grâce aux onomatopées	A un peu compris grâce aux onomatopées. A énormément compris grâce aux images et beaucoup grâce à la ponctuation.
Lilou	« Je sais pas grand-chose sur la BD juste que c'est un joli livre et que j'aimerais découvrir des bandes dessinées ». Lectrice plutôt fluide mais faible compreneur.	Compréhension plus fine du Petit Prince et du lien qu'il entretient avec sa Rose. Compréhension plus fine de l'état mental des personnages de la fable de La Fontaine grâce aux images et onomatopées.	Compréhension plus fine de certaines actions des BD Astérix et Marsupilami grâce aux onomatopées	A un peu compris grâce aux onomatopées. A beaucoup compris grâce aux images et aux idéogrammes. A énormément compris grâce à la ponctuation.
Amélia	« Les Sisters j'aime bien parce que c'est drôle ». A déjà lu la BD des Sisters mais ne connaît pas trop cet univers. Faible lecteur avec	Compréhension plus fine du Loup et son état mental dans la fable de La Fontaine grâce aux onomatopées	Compréhension plus fine des personnages des BD Astérix et de l'histoire dans Marsupilami grâce aux onomatopées	A énormément compris grâce aux onomatopées

	des difficultés de décodage.			
Apolline	« Je connais la BD mais je n'en ai jamais lu une entièrement ». Lectrice fluide mais certaines difficultés lors de textes « résistants »	Compréhension plus fine des sentiments du Loup et du message de la Fable (implicite) grâce aux onomatopées	Compréhension plus fine de certaines actions des BD Astérix et Marsupilami grâce aux onomatopées	A beaucoup compris grâce aux onomatopées
Nathan	« Je connais beaucoup de choses sur la BD comme certains mots importants. Une bulle, une vignette ou une planche. J'aime lire des bandes dessinées, c'est intéressant et on peut lire comme on veut. J'ai chez moi des BD de Tintin que j'adore, c'est un reporter avec son chien Milou. J'aime aussi Astérix et les p'tits diables ». Connaissance de la BD. Lecteur régulier.	Compréhension plus fine du Loup et son état mental dans la fable de La Fontaine et du parcours du Petit Prince grâce aux onomatopées	Compréhension plus fine des personnages des BD Astérix et Marsupilami grâce aux onomatopées	A énormément compris grâce aux onomatopées

Aaron a réussi à mieux saisir l'implicite du roman découvert en lecture-suivie, Le Petit Prince. Grâce à l'adaptation en BD, il a réussi à comprendre le parcours itinérant du Petit Prince et à saisir l'état mental des personnages. Il a également mieux compris la fable en prose de La Fontaine grâce aux images et aux onomatopées. La ponctuation accentuée a beaucoup aidé Aaron dans son travail de recherche et d'analyse de planches en classe et en APC.

Lilou a été très volontaire durant le projet BD et s'est intéressée à la lecture de chaque BD. Elle a notamment, grâce aux onomatopées et aux images mieux compris la psychologie du Loup dans la Fable et le rôle de la Rose dans le cheminement du Petit Prince. Elle a aussi redécouvert les personnages de ce roman qu'elle pensait avoir compris et finalement elle a saisi des informations complémentaires en lisant l'adaptation en BD. La ponctuation a énormément aidé Lilou à saisir les émotions des personnages notamment dans Astérix. Les idéogrammes ont aidé Lilou à comprendre les actions qui se déroulaient sur les planches de BD étudiées en APC.

Amélia a découvert complètement l'univers de la BD et s'est révélée dans le projet d'Arts Visuels sur la création de planche. Elle a fait preuve de motivation durant le projet. Grâce aux onomatopées elle a mieux saisi les actions et pensées de certains personnages mais l'onomatopée seule n'est pas bien comprise. Il lui est nécessaire de compléter son travail de compréhension-interprétation grâce aux onomatopées avec les images en plus voire des idéogrammes très significatifs. En ce sens, les deux planches proposées en APC ont été une véritable réussite pour Amélia qui a su recourir à des compétences stratégiques et développer des compétences inférentielles.

Apolline qui présentait des difficultés à défaire certains nœuds de compréhension lorsque l'histoire devient complexe (plusieurs personnages, différents lieux...) a réussi à saisir l'implicite de l'histoire du Petit Prince et à comprendre les personnages et leurs états mentaux. De même pour la fable où le message a été mieux saisi grâce au travail fourni. Les onomatopées ont aidé Apolline dans la compréhension des histoires des aventures de Marsupilami ou Astérix mais les idéogrammes ne l'ont pas intéressée et elle s'est montrée peu enthousiaste au travail fourni à ce titre en APC. Néanmoins, le projet d'écriture de scénario et de création de planches lui a apporté des connaissances et elle a pu démontrer ses talents de dessinatrice et créatrice d'histoire.

Nathan a été un moteur du projet dans la classe dans le sens où il a partagé ses connaissances et son grand intérêt pour les BD avec ses camarades. Volontaire, il a découvert avec plaisir et enthousiasme les onomatopées et idéogrammes. Après analyse de son travail fourni en classe et à de nombreux échanges, il est ressorti que les onomatopées lui avaient permis de mieux saisir certaines scènes de l'histoire dans Astérix et Marsupilami. Concernant le Petit Prince et la Fable, les onomatopées et les images lui ont permis de mieux comprendre les sentiments des héros notamment ceux du Loup.

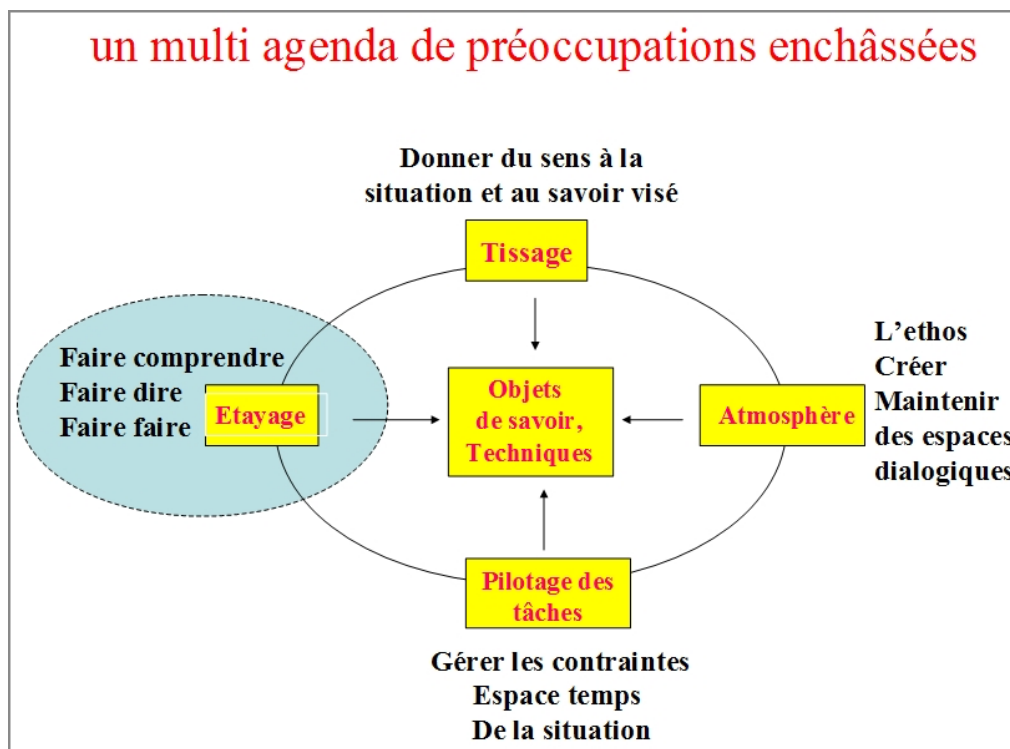
3.5 La place de l'enseignant durant le projet

Durant toute la séquence et les moments de séances décrochées (comme les Arts Visuels ou APC), j'ai abordé de manière successive ou simultanée les postures et gestes professionnels¹ définis par Dominique Bucheton.

¹ BUCHETON Dominique, *Les gestes professionnels dans la classe, Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, Pédagogies Références, ESF, 2020

- Pilotage : J'ai réussi à gérer le temps même si la mise en route a été longue notamment pour l'évaluation diagnostique des élèves que je découvrais en ce début d'année. Les séances ont duré le temps prévu mais une séance d'APC a été rajoutée pour compléter le travail de compréhension des onomatopées.
- Tissage : Durant tout le projet, le lien avec le travail fourni en amont et les autres disciplines a été fait. Les élèves ont ainsi pu suivre l'intérêt du projet. Ceci a permis de faire sens pour eux.
- Étayage : Durant toute la séquence j'ai proposé aux élèves en difficulté une différenciation des exercices notamment au niveau des consignes. Je me suis appuyée sur les fonctions de l'étayage proposées par Jérôme Bruner pour permettre un suivi individuel et adapté des élèves.
- Atmosphère : Les modalités de travail proposées ont alterné temps de travail individuel, en binôme, en petits groupes ou collectif. Les élèves ont ainsi pu échanger, débattre, s'intégrer au projet. Ils ont été acteurs de leurs apprentissages

1



¹ Source image : BUCHETON
<https://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article95>

Conclusion

Ainsi, ce projet de recherche autour de la compréhension en lecture grâce aux divers langages de la BD a apporté un nouveau regard sur la langue en classe. Au travers de mon travail de recherche, je me suis surtout penchée sur les onomatopées et leur rôle dans l'écrit mais j'aurais pu davantage m'intéresser à l'oral. Le fait d'oraliser les onomatopées pourrait permettre aux élèves encore en difficulté de faire le lien entre langage écrit et langage oral. Je prévois donc de prolonger ce travail lié à l'oralisation des onomatopées au travers d'une séquence complémentaire à ce projet dans le domaine de l'éducation musicale. Ce travail de tissage devrait donner encore plus de sens aux apprentissages des élèves autour de l'univers de la BD en leur proposant un apprentissage de la célèbre chanson *Comic Strip*¹ de Serge Gainsbourg.

Deux séances décrochées en Numérique ponctueront ce travail autour des onomatopées par la création d'une animation-vidéo et la mise en scène filmée de sa propre représentation onomatopéique. Il reste regrettable que la bibliothèque de classe ne soit pas plus fournie en variété d'œuvres. Le projet est en cours de réflexion.

En prolongement, il serait intéressant de proposer un travail parallèle avec le genre Manga. En effet, les onomatopées sont très importantes dans ce genre littéraire. Il en existe deux sortes. Les *giseigo* (qui servent à retranscrire les voix des personnages) et les *gitaigo* (qui elles, retranscrivent les sentiments, émotions ou actions).

Le travail autour des onomatopées a validé l'hypothèse d'une meilleure compréhension en lecture par un grand nombre d'élèves mais il est, comme tout travail de recherche, nécessaire de s'interroger sur les limites à ce dernier.

La lecture d'une bande dessinée reste individuelle et il est clair que proposer ce genre de projet dans une classe de cycle 1 ou de début de cycle 2 paraît compliqué à concevoir. Le premier travail autour de la compréhension de l'écrit et l'apprentissage du décodage proposés à ces élèves ne permettent pas encore d'approfondir les notions de représentation mentale et d'inférence.

¹ Chanson écrite et composée par Serge Gainsbourg en 1967, interprétée par Gainsbourg et Brigitte Bardot, et mettant en scène des onomatopées inspirées de Comics américains.

Bibliographie

1/ Bibliographie primaire

_ FRANQUIN, *Le nid des Marsupilamis*, Les aventures de Spirou et Fantasio N°12, Dupuis, 1960

_ GOSCINNY René, UDERZO Albert (ill.), *Le tour de Gaule d'Astérix*, Astérix La Grande Collection, Hachette, 1999

_ SFAR, Joann, *Le Petit Prince, D'après l'œuvre de Saint-Exupéry*, Gallimard Jeunesse, 2008

1/ Bibliographie secondaire

A. Essais et citations

_ BUCHETON Dominique, *Les gestes professionnels dans la classe, Ethique et pratiques pour les temps qui viennent*, Pédagogies Références, ESF, 2020

_ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, citation repérée sur https://serieall.fr/article/debat-serie-tv-art-place-classement_a818.html

_ HUGO, Victor, *Extrait de Océan, œuvres complètes, océan prose, philosophie prose, faits et croyances, moi l'amour, la femme, philosophie vers, plans et projets*, Ed. Bouquins, 2002

_ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, *Lectorino & Lectorinette CE1/CE2, Apprendre à comprendre des textes narratifs*, p13, Ed. Retz, 2013

_ GROENSTEEN, Thierry, *Un objet culturel non identifié*, Ed. L'An 2, 2006

_ LAROUSSE, la référence, *Dictionnaire Maxipoche 2021*, p279 et 948

_ PLATON, *Cratyle* (trad. Dalimier) dans Platon Œuvres complètes, Flammarion, Paris, 2008

B. Articles et Revues

_ ALVAREZ Céline, *Les Lois naturelles de l'enfant, La Révolution de l'éducation à l'école et pour les parents*, Ed. Les Arènes, 2016

_ ALVAREZ Céline, *Pourquoi Céline Alvarez n'a-t-elle pas réussi son expérience à l'école* [article], La lettre du Cadre Territorial, article publié le 23 juin 2015, en ligne : <https://www.lettreducadre.fr/article/pourquoi-celine-alvarez-n-a-t-elle-pas-reussi-son-experience-a-l-ecole.45170> [consulté le 14/11/2021]

_ BÉHOTÉGUY, Gilles, *Amour, gros seins et glam rock. Quand les contes de Grimm deviennent des mangas* In : Littérature de jeunesse au présent (2) : genres graphiques en question(s) [en ligne]. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux, 2020, en ligne : <https://doi.org/10.4000/books.pub.44795> [consulté le 06/12/2021]

_ BOURHIS Véronique, *CM pour l'équipe EAD français CYU INSPÉ*, Cergy, 2020-2021

_ CARRIER, Mélanie, *La bande dessinée : sens et langage*, Acta fabula, vol.4, n°2, Automne 2003, en ligne : <http://www.fabula.org/revue/document11827.php> [consulté le 26/11/2021]

_ CHAUDRON Martine, *Le cinéma*, p225-239, dans HEINICH Nathalie et SHAPIRO Roberta (dir.), *De l'artification, enquêtes sur le passage à l'art*, Éd. l'École des hautes études en sciences sociales, 2012, en ligne : <http://books.openedition.org/editionsehess/1131> [consulté le 25/11/2021]

_ CHAUVÉAU Gérard, *Acte de lecture et décodage* [article p34]. In: *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°3, 1990. Lecture, sous la direction de Dominique Guy Brassart. pp. 31-50, <https://doi.org/10.3406/spira.1990.1839> [consulté le 06/11/2021]

_ CHAUVÉAU Gérard, ROGOVAS-CHAUVÉAU Éliane, Les processus interactifs dans le savoir-lire de base, In: *Revue française de pédagogie*, vol. 90, 1990. p29, en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1990_num_90_1_1393

_ DEHAENE Stanislas et FRITH Christopher, chercheurs en psychologie expérimentale In : *Outil d'évaluation de la compréhension écrite chez le jeune lecteur : COMP-RI*, Mémoire de Margaux Bellanger, Académie d'Amiens, 2017/2018, en ligne : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02089417>

_ DEHAENE Stanislas, *Les grands principes de l'apprentissage*, colloque, Collège de France, 20 novembre 2012, en ligne : <https://www.college-de-france.fr/site/stanislas-dehaene/symposium-2012-11-20-10h00.htm> [consulté le 03/12/2021]

_ ECO, Umberto, *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, (traduction par Myriam BOUZAHER, Ed. Grasset, 1979, 315 pages)

_ GIASSON Jocelyne, *La lecture : Apprentissages et Difficultés*, Bruxelles, De Boeck Éducation, 2012, dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Éducation. 2016. ffdumas-01414699

_ GIASSON Jocelyne CORDIER Françoise, *La Compréhension en lecture*, In: *Revue française de pédagogie*, vol. 97, 1991. P126

_ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, *Apprendre à comprendre les textes écrits*, Les cahiers pédagogiques, 03/2004, n°442, p24-25 dans COLMAGNE Maëlle, *Comment l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ?* Éducation. 2017. ffdumas-02378440f

_ GOIGOUX, Roland : *L'apprentissage initial de la lecture. De la didactique à la psychologie cognitive* (Étude longitudinale) 1993. Thèse de doctorat de l'Université René Descartes, Sorbonne - Sciences Humaines. GOIGOUX, R. (1 998) dans Juliette Boudou dos Santos. *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*. Education. 2016. ffdumas-01414699

_ GOIGOUX Roland et CÈBE Sylvie (2009), Préface, *Lector & Lectrix*, Paris, Ed. Retz, 2009 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

_ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie, Préface, *Lectorino & Lectorinette*, Paris, Ed. Retz, 2013 dans BOUDOU DOS SANTOS Juliette, *Élaborer des stratégies de lecture pour comprendre le roman policier*, Education. 2016. ffdumas-01414699

_ GOIGOUX Roland, CÈBE Sylvie et THOMAZET Serge, *Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités* dans COLMAGNE Maëlle, *Comment*

l'explicitation des états mentaux des personnages peut-elle être une clé pour mieux comprendre les textes entendus en GS-CP ? Éducation. 2017. fhal-02378440f

_ GROENSTEEN Thierry dans ses travaux à travailler à définir le terme de *Séquence* en bande dessinée, en ligne : <http://neuviemart.citebd.org/spip.php?article490> [consulté le 04/12/2021]

_ HÉBERT, Louis, Les fonctions du langage, dans Louis Hébert (dir.), *Signo* [en ligne], Rimouski (Québec), 2011, <http://www.signosemio.com/jakobson/fonctions-du-langage.asp>

_ JOUANNIGOT Loïc, entretien accordé à Nicolas ANSPACH pour *Actuabd*, le 16 novembre 2010, en ligne : <https://www.actuabd.com/Loic-Jouannigot-Petitmardi-et-les> [consulté le 13/11/2021]

_ LAMBERT Jérémy, GROENSTEEN Thierry, *Du décrit au descriptible, de l'interprété à l'interprétable : le paraverbal dans l'adaptation d'un roman en bande dessinée*, Synergies Pologne n°5, 2008, pp 129-136

_ LANGLOIS Roberte, « Marcel Jousse (1886-1961) : Anthropologie du geste et « style oral », la parole et le geste au cœur du processus de cognition », *Pratiques* [En ligne], 183-184 | 2019, mis en ligne le 30 décembre 2019, consulté le 06 janvier 2022. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.6983>

_ LECOCCQ Amandine dans « Le sacre de la bande dessinée », *Le Débat* n°295, mai-août 2017

_ LITS, Marc. (2009). Francis Lacassin (1931-2008): Un combat pour la reconnaissance des cultures populaires. *Hermès, La Revue*, 53, 2009, pp 215-217, en ligne : <https://doi.org/10.4267/2042/46118> [consulté le 25/11/2021]

_ LUNGHERETTI Pierre cité dans l'article *BD à l'école : stimuler la sensibilité esthétique, désinhiber face la lecture*, 2017, en ligne : <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/BD-a-l-ecole-stimuler-la-sensibilite-esthetique-desinhiber-face-a-la-lecture> [consulté le 08/11/2021]

_ LUSSAULT Michel dans une interview accordée pour à Mattea Battaglia, journaliste *Le Monde* publiée le 16 mars 2016, en ligne : https://www.lemonde.fr/education/article/2016/03/16/apprentissage-de-la-lecture-on-n-a-pas-de-baguettes-magiques-pas-de-martingales_4884077_1473685.html [consulté le 06/11/2021]

_ MEIRIEU Philippe, entretien paru dans *Le Café pédagogique* à propos de l'édition de *Lettre à un jeune professeur*, oct.2019, dans Bloc-notes de Philippe MEIRIEU, en ligne : http://www.meirieu.com/nouveautesblocnotes_dernier_01_2013.htm [consulté le 23/10/2021]

_ NONNON Élisabeth, QUET François (dir.), *Œuvres, textes, documents : lire pour apprendre et comprendre à l'école et au collège*, Repères, n°45, Ed. ENS de Lyon, ISF, 2012

_ NONNON Elisabeth. Vygotski (L.S.). — *Pensée et langage*. In: *Revue française de pédagogie*, vol. 79, 1987. p103, en ligne : www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1987_num_79_1_2421_t1_0098_0000_2

_ NONNON Élisabeth, *Apprendre des mots, construire des significations : la notion de polysémie à l'épreuve de la transdisciplinarité*, In : GROSSEMAN F., PLANEE S. dir. : *Les apprentissages lexicaux*. PU du Septentrion, 2008

_ PEETERS, Benoît, *Lire la Bande Dessinée*, Flammarion, p145 et p150

_ QUELLA-GUYOT, Didier, *La BD de case en classe, Explorer la bande dessinée*, CANOPÉ, CRDP de Poitiers, 2004, p45, p61, p155

_ SEPPÄLÄ Selja, *La traduction des onomatopées dans la bande dessinée*, Mémoire présenté à l'École de traduction et d'interprétation pour l'obtention du diplôme de traducteur, Univ. Genève, 1998, en ligne : <http://data0.eklablog.com/fibresdepassions/perso/pdf/pdf%20bd/la%20traduction%20des%20onomatop-es.pdf> [consulté le 24/10/2021]

_ SIERRA SORIANO, Ascension, *L'interjection dans la BD : réflexions sur sa traduction. Meta*, Vol.44, n°4, décembre 1999, p. 583, en ligne : <https://doi.org/10.7202/004143ar> [consulté le 06/12/2021]

_ TAUVERON Catherine, *Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant*. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°19, p18, 1999. *Comprendre et interpréter les textes à l'école*, sous la direction de Francis Grossmann et Catherine Tauveron. pp. 9-38

_ TAUVERON C. (coord.) TURCO Gilbert, : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?* 2002. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. *Enseigner l'oral*, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre. pp. 284-289, en ligne : www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2001_num_24_1_2558_t1_0284_0000_1

_ VIBERT Anne, *Faire place au sujet lecteur : quelles voies pour renouveler les approches de la lecture analytique au collège et au lycée*, dans EDUSCOL, intervention de Anne VIBERT, inspectrice générale en mars 2011, p10, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/5687/download> [consulté le 18/11/2021]

_ VYGOSTSKI, Lev, *Pensée et langage*, 1934, dans MONDÉMÉ Gilles, *pour le groupe 4, Les Actes de Lecture* n°105, mars 2009, Bilan d'étape de la recherche-action AFL sur l'écriture, en ligne : https://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL105/AL105p091.pdf [consulté le 02/12/2021]

C. Documents institutionnels

_ CANOPÉ, *La bande dessinée comme moyen d'apprentissage*, MUNAE, Le Musée National de l'Éducation, 2008, en ligne : https://www.reseau-canope.fr/musee/fileadmin/user_upload/Selection_thematique_BD.pdf

_ EDUSCOL, *4 priorités pour renforcer la maîtrise des fondamentaux*, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux-9056> [consulté le 27/10/2021]

_ EDUSCOL, *Année 2020 de la bande dessinée*, en ligne : <https://eduscol.education.fr/1343/annee-2020-de-la-bande-dessinee>

_ EDUSCOL, *Été 2021 - Été 2022: La lecture, Grande cause nationale*, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/ete-2021-ete-2022-la-lecture-grande-cause-nationale-323642> [consulté le 06/11/2021]

_ EDUSCOL, *Favoriser la lecture à l'école*, Le quart d'heure lecture, en ligne : <https://eduscol.education.fr/578/favoriser-la-lecture-l-ecole>

_ EDUSCOL, L'apprentissage de la lecture à l'école, enquête *les jeunes et la lecture*, 2016, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/l-apprentissage-de-la-lecture-l-ecole-1028> [consulté le 07/11/2021]

_ EDUSCOL, *La Littérature à l'école, listes de référence pour le cycle 2*, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13465/download> (version 2018)

_ EDUSCOL, *La Littérature à l'école, listes de référence pour le cycle 3*, en ligne : <https://eduscol.education.fr/document/13474/download> (version 2018)

_ EDUSCOL, Français, Lecture et compréhension de l'écrit, fiche pour le cycle 2, p1, en ligne : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/50/7/EV16_C2_Francais_Lecture_Co_mprehension_Ecrit_781507.pdf [consulté le 28/10/2021]

_ EDUSCOL, *Programme consolidé du cycle 1* publié au BO n°25 du 24 juin 2021, en ligne : <https://eduscol.education.fr/83/j-enseigne-au-cycle-1> [consulté le 28/10/2021]

_ EDUSCOL, *Programme du cycle 3* publié au BO n°31 du 30 Juillet 2020, en ligne : <https://eduscol.education.fr/87/j-enseigne-au-cycle-3> [consulté le 28/10/2021]

_ EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3, Pour une culture littéraire et artistique*, Fiche « Le parcours de lecture à travers le cycle » page 1, Mars 2016, en ligne <https://eduscol.education.fr/247/francais-cycle-3-pour-une-culture-litteraire-et-artistique> [consulté le 23/10/2021]

_ EDUSCOL, *Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 – Lecture et compréhension de l'écrit*, fiche « Pourquoi enseigner la compréhension des textes ? », en ligne : <https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit> [consulté le 07/11/2021]

_ Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Mobilisation en faveur du livre et de la lecture, en ligne : <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205>

D. Illustrations

_ *Source image* : GELUCK Philippe, *Tout l'Art du Chat*, Dessin Galerie Huberty-Breyne à Paris

_ *Source image* : Planche téléchargée le 02/10/2021, blog la classe de Bilou, *étudier la bande dessinée en classe de CM*, Jean de La Fontaine *Fable Le Loup et L'agneau* adapté en BD

_ *Source images* : GOSCINNY René, UDERZO Albert (ill.), *Le tour de Gaule d'Astérix*, Astérix La Grande Collection, Hachette, 1999 et FRANQUIN, *Le nid des Marsupilamis*, Les aventures de Spirou et Fantasio N°12, Dupuis, 1960, p35

_ *Source image* : Planche téléchargée sur *Créer sa BD Artistes en herbe*, en ligne : <http://www.seeeeb.fr/?p=8179>

_ *Source image* : Planche téléchargée sur Orthomalin, *Langage Oral*, fiche n°2332, proposée par Nicolas Chaze, 2014, p22/22, en ligne : <https://www.orthomalin.com/ressources/fiches/les-onomatopees-les-actions>

_ *Source images* : Pages 9, 19, 53, SFAR, Joann, *Le Petit Prince*, *D'après l'œuvre de Saint-Exupéry*, Gallimard Jeunes

_ *Source image* : BUCHETON Dominique, les gestes professionnels <https://95.snuipp.fr/neovo/spip.php?article95>

Annexes

Séquence
Fiche de préparation

Titre : « Les onomatopées au service de la lecture-compréhension »				Nombre de séances : 5	
Cycle : 3		Classe : CM2		Discipline : Lecture-Compréhension	
Période : 2					
Domaine SCCCC : Domaine 1 « <i>Les langages pour penser et communiquer</i> », Domaine 3 « <i>La formation de la personne et du citoyen</i> »					
Objectifs généraux :					
<ul style="list-style-type: none"> - Saisir la fonction des onomatopées et les comprendre. - Demander aux élèves de repérer différentes onomatopées dans des BD - À partir d'un récit court, imaginer une planche de BD et l'état mental des personnages grâce aux onomatopées - s'approprier un écrit particulier, celui de la bande-dessinée 					
Attendus de fin de cycle 3 :					
- -					
Compétences attendues :					
<ul style="list-style-type: none"> - être capable de repérer des onomatopées et de les relier à des émotions - être capable d'imaginer une histoire et de la scénariser sur une courte planche - être capable d'utiliser la ponctuation, les onomatopées et les signes pour suggérer l'état mental des personnages 					
Séance	Durée (minutes)	Objectifs	Matériel / organisation	Déroulement	Remarques / bilan
Séance 1 L'univers de la BD rappel	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluation diagnostique - Emergence des représentations de la BD - réinvestissement connaissances CM1 	Ordinateur tableau ardoises planches	L'univers de la BD (rappel de CM1) 1/ « <i>1 jour 1 question</i> » : qui a inventé la BD ? 2/ En collectif : rappel du vocabulaire , des spécificités puis travail sur une planche en groupes de 4/5 : ce que je vois, ce que je relève etc....	
Séance 2 Les 3 fonctions de l'écriture en BD	50 min	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer et connaître les fonctions de l'écrit dans la BD 	Ordinateur tableau ardoises	1/ En collectif : rappel du vocabulaire et des spécificités vus dans la leçon précédente 2/ Travail en individuel : lire la fable du loup et l'agneau. Consigne 1 : « <i>lire la totalité de la fable une 1ère fois pour savoir de quoi elle parle puis la relire en surlignant d'une couleur le récit et d'une autre couleur le dialogue.</i> » Il s'agit ici de s'assurer que les élèves font bien la différence entre le récit et le dialogue.	

				<p>Correction : en rappelant brièvement à l'oral ce qu'est le dialogue (=ce sont les personnages qui parlent) par rapport au récit (= c'est l'auteur qui raconte) et de quelle manière on introduit le dialogue dans le récit (= guillemets, tirets, 2 points, verbes introducteurs...) Dire que tout cela disparaît en BD.</p> <p>3/ travail en petits groupes : Consigne 2 : « Reporter dans les bulles et les cartouches évidées de la fable en BD photocopiée le récit et les dialogues repérés dans la fable en prose. » Les élèves découvrent par eux même que la description se rapportant au contexte de l'histoire ou aux actions des personnages s'écrit dans la cartouche car les dialogues, eux, se trouvent dans les bulles. Ils voient aussi les onomatopées présentes sur la photocopie.</p> <p>Expliquer la séance suivante : les onomatopées (+travail APC)</p>	
<p>Séance 3 Les onomatopées en BD</p>	50 min	<p>- Saisir la fonction des onomatopées en BD - Repérer différentes onomatopées et tenter de les relier à une émotion ou une action.</p>	<p>Ordinateur tableau ardoises des BD cahiers de leçon</p>	<p>1/En collectif : rappel du vocabulaire, des spécificités vus dans la leçon précédente « Aujourd'hui nous allons nous intéresser au 3eme langage spécifique de la BD ». Rappel des 3 fonctions de l'écriture vues la fois d'avant. Amener le vocabulaire et essayer de définir onomatopée en prenant appui sur la lecture d'image. 2/ En groupes de 3 ou 4, feuilleter des BD et chercher des onomatopées. Les noter sur une feuille et imaginer ce qu'elles peuvent exprimer (émotions, actions etc.) (10min) 3/ Lister les onomatopées repérées au tableau et essayer de relier ces sons ou bruits à des émotions, actions, etc. (ex dormir=> rrrr ou taper=>ping, pan, bam etc.) (15 min) 4/ En groupes de 3 ou 4 choisir une planche de son choix avec des onomatopées. Consigne : « Vous allez essayer de remplacer les onomatopées par une phrase ». (15min) 5/ Trace écrite (sous forme de carte mentale) (10 min)</p>	<p>Le travail sur la ponctuation et les signes en BD aura eu lieu en APC.</p>
<p>Séance 4 Passer du récit à la BD</p>	60 min	<p>- Imaginer un court scénario en utilisant les personnages créés en jogging d'écriture</p>	<p>Ordinateur tableau ardoises</p>	<p>1/ Début séance, en collectif : rappel vocabulaire, spécificités vus dans la leçon précédente : « rappel spécificités de la BD ». 2/ Travail de groupes : Plusieurs récits d'histoire sont imaginés</p>	

		- Commencer à créer sa planche de BD	feuilles canson A4 blanches crayons de papier, de couleur, feutres, cahiers de brouillon	par les élèves. En groupes de 4 ou 5, imaginer un récit après avoir choisi 2 ou 3 personnages créés par la classe (25 min) Consigne 1 : « <i>Chacun des groupes va imaginer un court récit autour de personnages que vous avez inventé en jogging d'écriture</i> » Consigne 2 : « <i>Vous disposez maintenant du récit d'une histoire, à vous de réaliser la BD correspondante en 1 planche en utilisant tout ce que l'on a étudié sur la BD</i> » (onomatopées, langages, signes, ponctuation, bulles etc...) » 3/ Faire valider le récit à la PE 4/ Se partager les missions au sein du groupe: - 1 élève dessine les personnages - 1 élève s'occupe des bulles (pensées, paroles) - 1 élève s'occupe des onomatopées (bruits, sons) - 1 élève écrit dans les bulles 5/ Débuter la planche (découpée en 3 vignettes)	
Séance 5 Passer du récit à la BD (fin et évaluation)	60 min	- Séance évaluative - Finir sa planche de BD	Ordinateur tableau ardoises feuilles canson A4 blanches crayons de papier, de couleur, feutres, cahiers de brouillon	1/ Se remettre en groupes et continuer le travail débuté la séance précédente . 2/ Reprendre ses missions : - 1 élève dessine - 1 élève s'occupe des bulles (pensées, paroles) - 1 élève s'occupe des onomatopées (bruits, sons) - 1 élève écrit dans les bulles 3/ Afficher les planches au tableau : en discuter en collectif 4/ Expliquer le travail prévu après les vacances : chanson (comic strip) qui servira de support pour la mise en scène des onomatopées sur nos planches.	

Bilan de la séquence :

S1=>

S2=>

S3=>

S4=>

Bilan Projet BD

Prénom : Aaron

Réponds aux questions :

1/ Cite deux mots qui résument ce que tu as retenu autour de la BD :

onomatopée / idéogramme

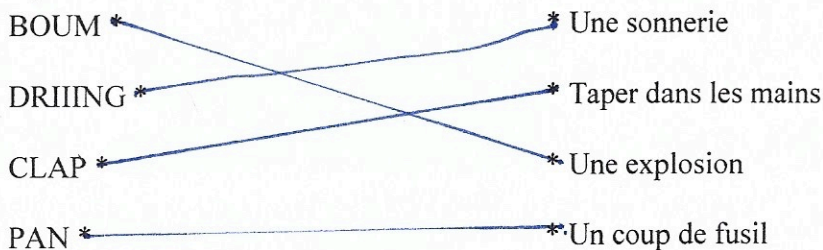
2/ Quelles différences trouves-tu qu'il existe entre lire un roman et lire une BD ? Pourquoi ?

Une bande dessinée il y a ~~pas~~ d'image ~~ni~~ de l'onomatopée.

3/ Qu'est-ce qui t'as le plus aidé à comprendre les personnages et leurs histoires dans une BD ? Pourquoi ?

La ponctuation et les onomatopées m'ont aidé car mieux comprendre l'histoire

4/ Relie chaque onomatopée à sa signification :



5/ Ecris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes :

- Une personne frappe à la porte => tac tac

- Une voiture klaxonne => tutut

- Un cheval qui court au galop => tac tac tacta

- Une personne ferme violemment une porte => pla pla pla

- Donne en une autre avec sa signification => un coup de bec PAN

Bilan Projet BD

Prénom : Libou

Réponds aux questions :

1/ Cite deux mots qui résument ce que tu as retenu autour de la BD :

idéogramme / bulle

2/ Quelles différences trouves-tu qu'il existe entre lire un roman et lire une BD ? Pourquoi ?

Le que se me aide les onomatope les
image les idéogramme le texte
grand

3/ Qu'est-ce qui t'as le plus aidé à comprendre les personnages et leurs histoires dans une BD ? Pourquoi ?

les idéogramme
les onomatope
le texte dans les pule

4/ Relie chaque onomatopée à sa signification :

BOUM *	—	* Une sonnerie
DRIING *	—	* Taper dans les mains
CLAP *	—	* Une explosion
PAN *	—	* Un coup de fusil

5/ Ecris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes :

- Une personne frappe à la porte => DOC DOC

- Une voiture klaxonne => Bip Bip

- Un cheval qui court au galop => clo clo

- Une personne ferme violemment une porte => CLAC CLAC

- Donne en une autre avec sa signification => marcher sur une branche CRACRA

Bilan Projet BD

Prénom : Amélie

Réponds aux questions :

1/ Cite deux mots qui résument ce que tu as retenu autour de la BD :

onomatopée / vide gaffe

2/ Quelles différences trouves-tu qu'il existe entre lire un roman et lire une BD ? Pourquoi ?

Les romans ce petit et il a y plus de page et les lb il et plus grand et il a moins de page que le roman il a plus de page

3/ Qu'est-ce qui t'as le plus aidé à comprendre les personnages et leurs histoires dans une BD ? Pourquoi ?

les onomatopées et les bulles parce que ça te aide à savoir que il fait ça

4/ Relie chaque onomatopée à sa signification :

BOUM *	* Une sonnerie
DRIING *	* Taper dans les mains
CLAP *	* Une explosion
PAN *	* Un coup de fusil

5/ Ecris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes :

- Une personne frappe à la porte => toc toc

- Une voiture klaxonne => Driing Driing

- Un cheval qui court au galop => clap clap

- Une personne ferme violemment une porte => Bouum!

- Donne en une autre avec sa signification => toc toc! une personne qui toc & fait la porte mais que il entente

Bilan Projet BD

Prénom : Apolline

Réponds aux questions :

1/ Cite deux mots qui résument ce que tu as retenu autour de la BD :

onomatopées / idéogrammes

2/ Quelles différences trouves-tu qu'il existe entre lire un roman et lire une BD ? Pourquoi ?

Le roman est un livre avec plus de texte que d'image et les BD sont le contraire il y a plus d'image que de texte.

3/ Qu'est-ce qui t'as le plus aidé à comprendre les personnages et leurs histoires dans une BD ? Pourquoi ?

Les images et les onopés m'ont aidé à bien comprendre l'histoire car si on ouvre deux livres (roman et BD) on va mieux comprendre car on voit les images.

4/ Relie chaque onomatopée à sa signification :

BOUM *	* Une sonnerie
DRIING *	* Taper dans les mains
CLAP *	* Une explosion
PAN *	* Un coup de fusil

5/ Ecris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes :

- Une personne frappe à la porte => PAM PAM

- Une voiture klaxonne => BIP BIP

- Un cheval qui court au galop => CLAP CLAP

- Une personne ferme violemment une porte => BAM

- Donne en une autre avec sa signification => POUT POUT

Bilan Projet BD

Prénom : Nathan

Réponds aux questions :

1/ Cite deux mots qui résument ce que tu as retenu autour de la BD :

Onomatopées / Bulles

2/ Quelles différences trouves-tu qu'il existe entre lire un roman et lire une BD ? Pourquoi ?

Dans un roman, il n'y a pas de images et il faut tout lire tandis que dans une roman B-D, on n'est pas obligé de tout lire.

3/ Qu'est-ce qui t'as le plus aidé à comprendre les personnages et leurs histoires dans une BD ? Pourquoi ?

Ce sont les des onomatopées qui ~~me~~ m'ont le plus aidé car ils expliquent que par exemple que Obélisc frappe un roman, j'ai deviné qu'il l'a avait assomé.

4/ Relie chaque onomatopée à sa signification :

BOUM *	-----	* Une sonnerie
DRIING *	-----	* Taper dans les mains
CLAP *	-----	* Une explosion
PAN *	-----	* Un coup de fusil

5/ Ecris l'onomatopée que l'on pourrait utiliser pour décrire le bruit des actions suivantes :

- Une personne frappe à la porte => toc toc

- Une voiture klaxonne => tut tut

- Un cheval qui court au galop => cataclap cataclap

- Une personne ferme violemment une porte => vlam

- Donne en une autre avec sa signification => Une voiture qui freine iiii

Pour « *le Petit Prince* » adapté en BD, les onomatopées et les images t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * le parcours du Petit Prince : Oui Non
- * le lien qu'il entretient avec sa Rose : Oui Non

Pour la fable du « *Loup et l'agneau* » adapté en BD, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * le loup : Oui Non
 - * l'agneau : Oui Non
 - * l'histoire de la fable et son message : Oui Non
- Quoi en particulier ? la méchanceté

Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
 - * l'histoire: Oui Non
- Quoi en particulier ? _____

Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * l'histoire: Oui Non

Quoi en particulier ? _____

De manière générale tu dirais que ce qui t'as le plus aidé à comprendre les histoires en BD :

- * les images : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les onomatopées : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les idéogrammes : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * la ponctuation : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * le texte dans les bulles : un peu beaucoup énormément pas du tout

Pour « *le Petit Prince* » adapté en BD, les onomatopées et les images t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * le parcours du Petit Prince : Oui Non
- * le lien qu'il entretient avec sa Rose : Oui Non

Pour la fable du « *Loup et l'agneau* » adapté en BD, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * le loup : Oui Non
 - * l'agneau : Oui Non
 - * l'histoire de la fable et son message : Oui Non
- Quoi en particulier ? quand l'agneau boit

Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
 - * l'histoire : Oui Non
- Quoi en particulier ? quand un celti se fait a somme

Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * l'histoire : Oui Non

Quoi en particulier ? quand marsupilami se balance de gauche en droite

De manière générale tu dirais que ce qui t'as le plus aidé à comprendre les histoires en BD :

- * les images : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les onomatopées : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les idéogrammes : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * la ponctuation : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * le texte dans les bulles : un peu beaucoup énormément pas du tout

Pour « *le Petit Prince* » adapté en BD, les onomatopées et les images t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * le parcours du Petit Prince : Oui Non
- * le lien qu'il entretient avec sa Rose : Oui Non

Pour la fable du « *Loup et l'agneau* » adapté en BD, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * le loup : Oui Non
 - * l'agneau : Oui Non
 - * l'histoire de la fable et son message : Oui Non
- Quoi en particulier ? plus le loup

Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
 - * l'histoire: Oui Non
- Quoi en particulier ? les personnages

Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * l'histoire: Oui Non

Quoi en particulier ? l'histoire

De manière générale tu dirais que ce qui t'as le plus aidé à **comprendre les histoires** en BD :

- * les images : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les onomatopées : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les idéogrammes : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * la ponctuation : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * le texte dans les bulles : un peu beaucoup énormément pas du tout

Pour « *le Petit Prince* » adapté en BD, les onomatopées et les images t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * le parcours du Petit Prince : Oui Non
- * le lien qu'il entretient avec sa Rose : Oui Non

Pour la fable du « *Loup et l'agneau* » adapté en BD, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * le loup : Oui Non
 - * l'agneau : Oui Non
 - * l'histoire de la fable et son message : Oui Non
- Quoi en particulier ? les sentiments

Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
 - * l'histoire : Oui Non
- Quoi en particulier ? les bagarres

Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * les personnages : Oui Non
- * l'histoire : Oui Non

Quoi en particulier ? l'éclosion des œufs

De manière générale tu dirais que ce qui t'as le plus aidé à comprendre les histoires en BD :

- * les images : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les onomatopées : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * les idéogrammes : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * la ponctuation : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * le texte dans les bulles : un peu beaucoup énormément pas du tout

Pour « *le Petit Prince* » adapté en BD, les onomatopées et les images t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * **les personnages** : Oui Non
- * **le parcours du Petit Prince** : Oui Non
- * **le lien qu'il entretient avec sa Rose** : Oui Non

Pour la fable du « *Loup et l'agneau* » adapté en BD, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * **le loup** : Oui Non
 - * **l'agneau** : Oui Non
 - * **l'histoire de la fable et son message** : Oui Non
- Quoi en particulier ? le loup -----

Pour la BD d'Astérix, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * **les personnages** : Oui Non
 - * **l'histoire** : Oui Non
- Quoi en particulier ? les personnages -----

Pour la BD du Marsupilami, les onomatopées t'ont t'elles aidé à mieux comprendre :

- * **les personnages** : Oui Non
- * **l'histoire** : Oui Non

Quoi en particulier ? les personnages -----

De manière générale tu dirais que ce qui t'as le plus aidé à **comprendre les histoires** en BD :

- * **les images** : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * **les onomatopées** : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * **les idéogrammes** : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * **la ponctuation** : un peu beaucoup énormément pas du tout
- * **le texte dans les bulles** : un peu beaucoup énormément pas du tout

Act Ron

Lundi 13 décembre

Décrire son ressenti

Consignes Qu'as-tu appris et ressenti devant le projet BD?

Lire une bel sort à comprendre les ornements. Une

BD sert avec les images à mieux comprendre. Quand

on lit un roman il n'y a pas d'image il y a beau

coup de texte mais il ya pas d'illustration.

Liloue
13/12/2021

Lundi 13 Décembre

Décrire son ressenti

Consigne Qu'as-tu appris et ressenti durant le projet BD?

J'ai bien aimé le projet BD, parce que

J'ai découvert la BD je suis intéressé

pour comprendre. J'ai aimé les images

Les BD que j'ai découvertes, mais surtout

Giblet et Asterix, Luc et Luc

les sites, morte adèle, garfide.



Amélia

Lundi 13 Décembre

decrire son ressenti

Qu'as-tu appris et ressenti durant le projet BD?

Moi j'ressent de la joie et je suis

Heureuse moi je lis des BD: les sistens, mes

cons et de chat de la maison et voilà

les sistens j'aime bien parce que sais drôle

et marin elle et trop drôle.

Apolline

Lundi 13 décembre

Decrire son ressenti

Consigne : Qu'as-tu appris et ressenti durant le projet BD

J'ai aimé les onomatopées car on comprend mieux l'histoire du livre. Les idéogrammes sont pas très intéressants. Mais j'ai quand même bien aimé le projet BD.

Matham

Lundi 13 décembre

Décrire son ressenti

Qu'as-tu appris et ressenti durant le projet BD?

J'ai aimé le projet BD car j'aime bien travailler en groupe car c'est joyeux.

J'ai aimé apprendre le vocabulaire de la BD. J'ai surtout aimé relever les onomatopées et les idiogrammes. Mais j'ai dit je me trouve pas correct qu'il n'y ait eu aucune femme auteure au festival de la BD d'Angoulême, en 2013.

Lilou Mathia
Léola Amélia

Les Onomatopées

Arson

angelina

groupe 3

Relevez toutes les onomatopées que vous voyez essayez de finir ce
quelles signifient

Onomatopées

DRR iiii G! → ce que une
personne sonne à la porte.

VR¹OO¹M → la voiture de
monde → TÛ ÛT → cloisons.

PAF → un coup de poing.

Quinn → il pleure. Pet!

→ Moteur ne marche pas.

PPFFF → le pneu se dégonfle

C'est un bruit que quelqu'un peut faire par exemple paf ou le bruit d'une voiture ou un objet.

groupe 4

Emma :

sqvino !!!
c'est un ou

paps

Nathan :

ouille

a table

lache ga

hin hin hin

James :

toc

clap

transforme toi

gogogo

gooo

driing

oooooooooooooing

over

clac

Jules

Récit
Diapogue

LE LOUP ET L'AGNEAU

de Jean de La Fontaine

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survint à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage:
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vais désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,
Et que, par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles ! reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit: il faut que je me venge ».
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de La Fontaine est un auteur français qui vivait il y a 400 ans.

Recit

Dialogue

Andria

LE LOUP ET L'AGNEAU

de Jean de La Fontaine

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survint à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vais désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que, par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

- Tu la troubles ! reprit cette bête cruelle ;

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?

Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère.

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers, et vos chiens.

On me l'a dit: il faut que je me venge ».

Là-dessus, au fond des forêts

Le Loup l'emporte, et puis le mange,

Sans autre forme de procès.

Jean de La Fontaine est un auteur français qui vivait il y a 400 ans.

Recit

Apolline

Apolline

LE LOUP ET L'AGNEAU

de Jean de La Fontaine

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survint à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?
Dit cet animal plein de rage :
Tu seras châtié de ta témérité.
- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté
Ne se mette pas en colère ;
Mais plutôt qu'elle considère
Que je me vais désaltérant
Dans le courant,
Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,
Et que, par conséquent, en aucune façon,
Je ne puis troubler sa boisson.
- Tu la troubles ! reprit cette bête cruelle ;
Et je sais que de moi tu médis l'an passé.
- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?
Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère.
- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.
- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :
Car vous ne m'épargnez guère,
Vous, vos bergers, et vos chiens.
On me l'a dit: il faut que je me venge ».
Là-dessus, au fond des forêts
Le Loup l'emporte, et puis le mange,
Sans autre forme de procès.

Jean de La Fontaine est un auteur français qui vivait il y a 400 ans.

Récit
Dialogue

LE LOUP ET L'AGNEAU

de Jean de La Fontaine

La raison du plus fort est toujours la meilleure :
Nous l'allons montrer tout à l'heure.

Un Agneau se désaltérait
Dans le courant d'une onde pure.
Un Loup survint à jeun qui cherchait aventure,
Et que la faim en ces lieux attirait.
« Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ?

Dit cet animal plein de rage :

Tu seras châtié de ta témérité.

- Sire, répond l'Agneau, que votre Majesté

Ne se mette pas en colère ;

Mais plutôt qu'elle considère

Que je me vais désaltérant

Dans le courant,

Plus de vingt pas au-dessous d'Elle,

Et que, par conséquent, en aucune façon,

Je ne puis troubler sa boisson.

- Tu la troubles ! reprit cette bête cruelle ;

Et je sais que de moi tu médis l'an passé.

- Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ?

Reprit l'Agneau, je tette encore ma mère.

- Si ce n'est toi, c'est donc ton frère.

- Je n'en ai point. - C'est donc quelqu'un des tiens :

Car vous ne m'épargnez guère,

Vous, vos bergers, et vos chiens.

On me l'a dit: il faut que je me venge ».

Là-dessus, au fond des forêts

Le Loup l'emporte, et puis le mange,

Sans autre forme de procès.

Jean de La Fontaine est un auteur français qui vivait il y a 400 ans.





ET QUE ENFIN
CONSCIENT

Que fais-tu ?

Bonjour M. le loup

HUM

?!?

J'accuse le pasteur!

Mais pourquoi ?

J'ai bien fait
de mal!

Si ce n'est pas toi ...

JE N'EN AI POINT.

Est donc ton frère!

Le loup emmène
l'agneau dans la
forêt et le mange.





ET QU'EN
CONSEQUENT ?

en aucune façon
je ne puis broailler
sa bouzou.

« la braille ! »

Maudit cette bête cruelle !

HUM

?!?

Et je sais que de moi
tu médis l'orn passé,

Comment l'aurais-je
fait si je n'étais pas né ?

Je tette encore
ma mère.

maudit l'agneau.

Si ce n'est toi, c'est donc ton frère

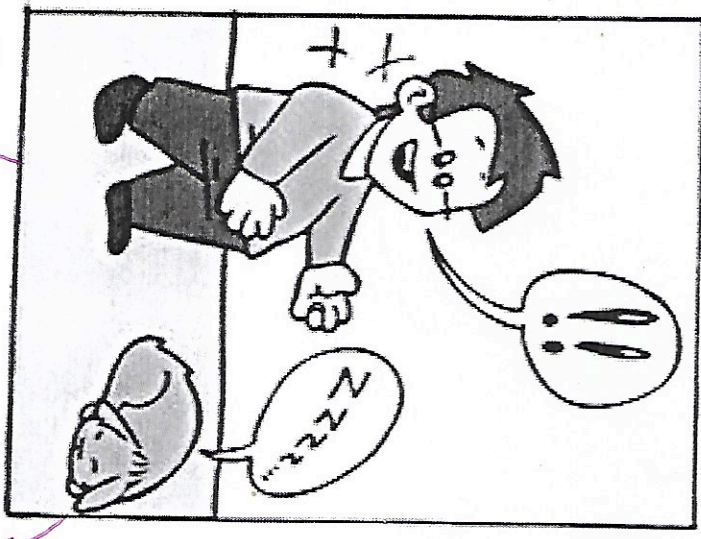
JE N'EN AI POINT.

C'est donc quelqu'un des tiens
à qui nous ne m'ignorons
qu'une seule chose, nos
frères et nos chiens. On me l'a dit,
il faut que je me venge.

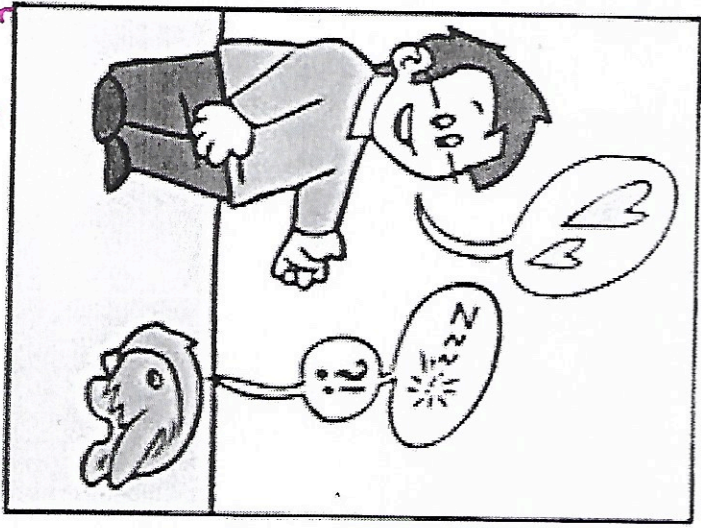
La-dessus, au fond des forêts,
le loup l'emporte, et puis
le mange à dans autre
forme de procès.



LOVE IS ALL AROUND...



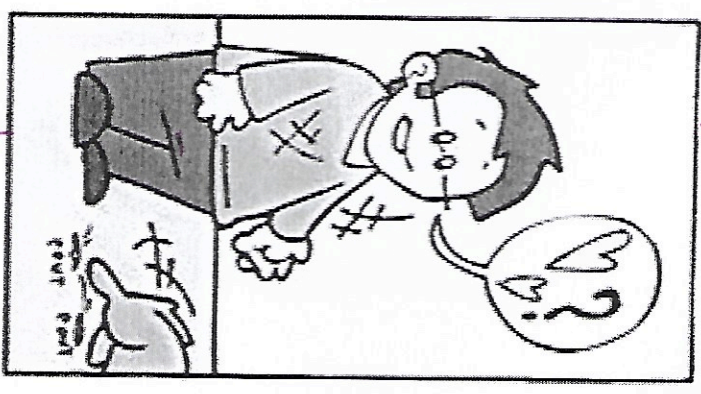
Il est content



Il dort

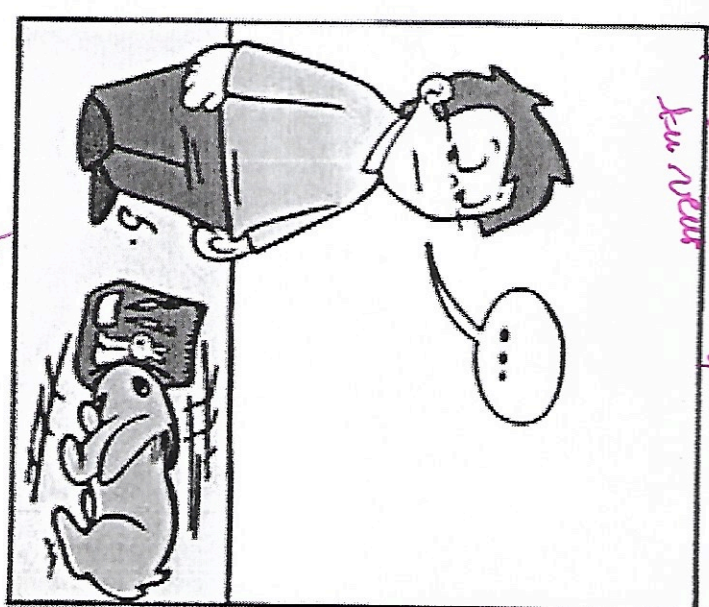
Il voit il est amoureux
Il est il est ami.

Le papin veut
de connaître



il peut jouer
avec le papin

Le papin fuit sur
son pied sur
son maître



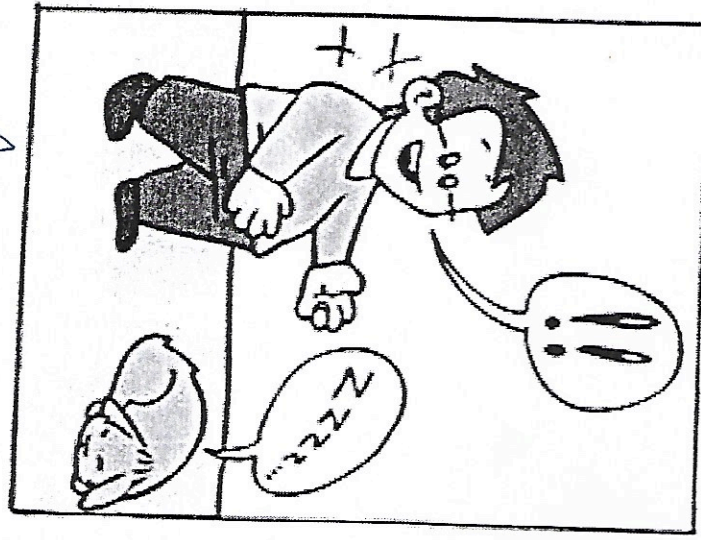
Le meilleur qu'il se que
les yeux



4 times

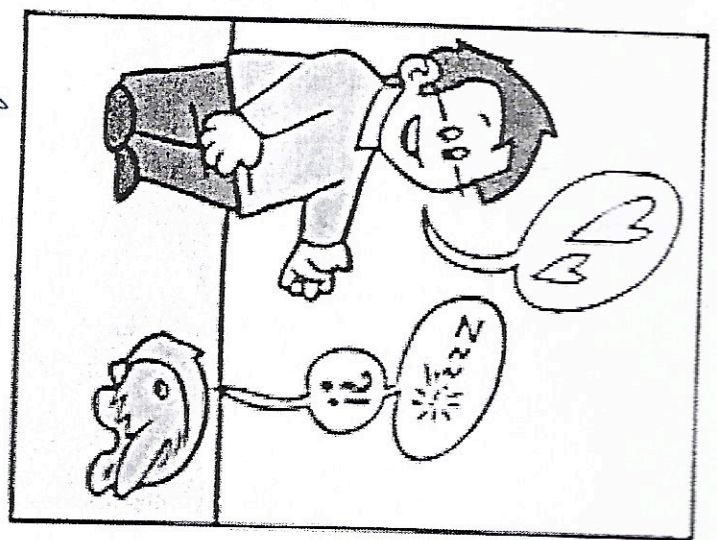
Silva
13/12/2021

LOVE IS ALL AROUND...



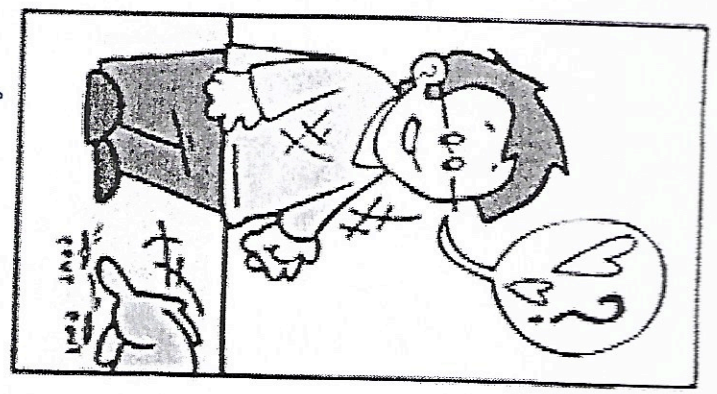
↑
I've just
awoke

↑
I don't



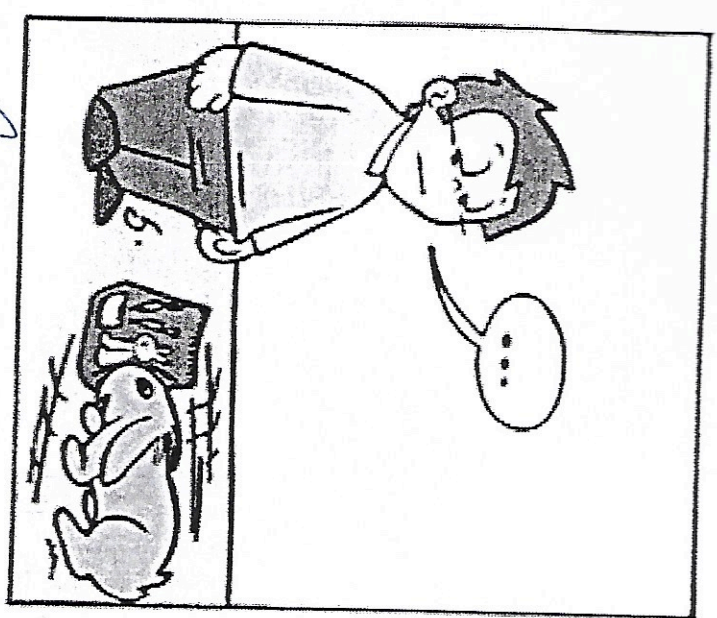
↑
I've just
found out

↑
I've just
travelled



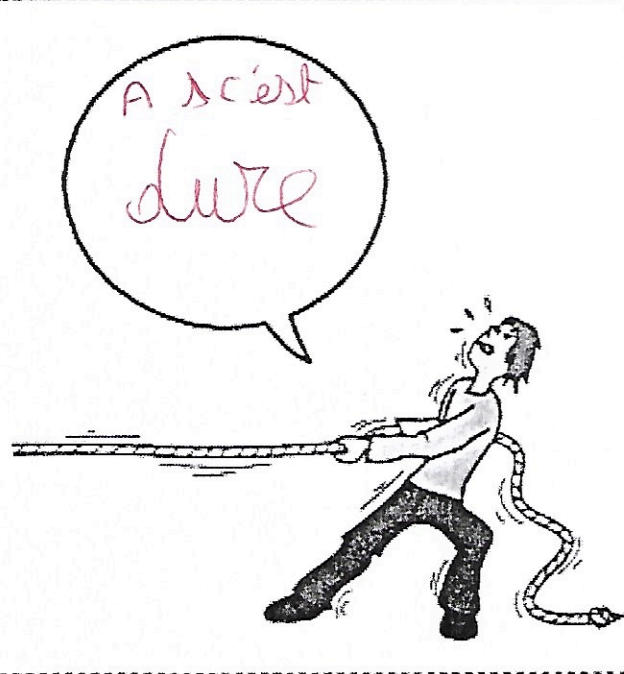
↑
I've just
travelling

↑
I've just
remembered
about



↑
I've just
remembered
about

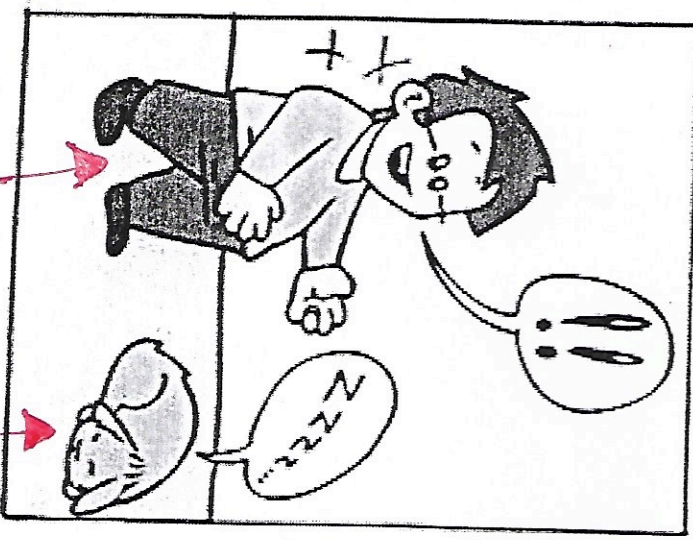
↑



Amelia

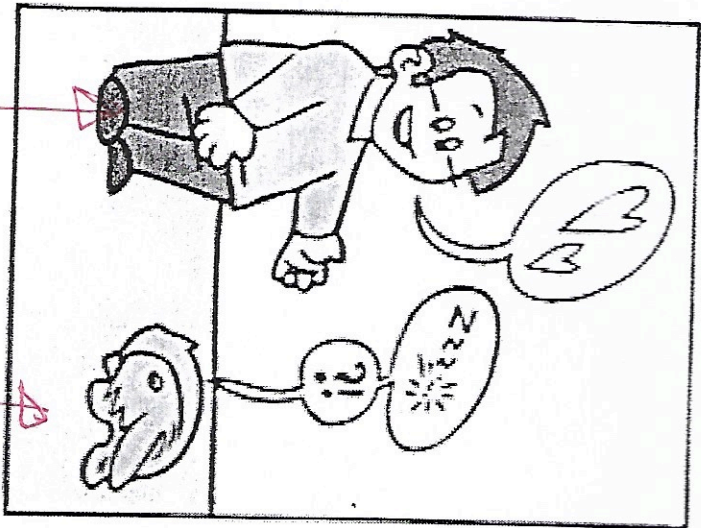
83/12. 121

LOVE IS ALL AROUND...



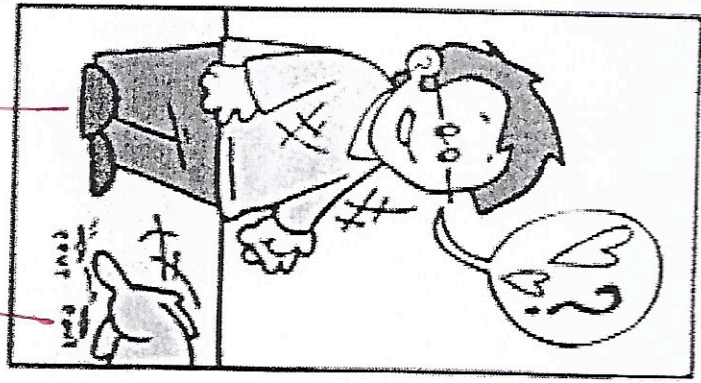
le petit
œuvre
attraper
le lapin

le lapin
il
dorm



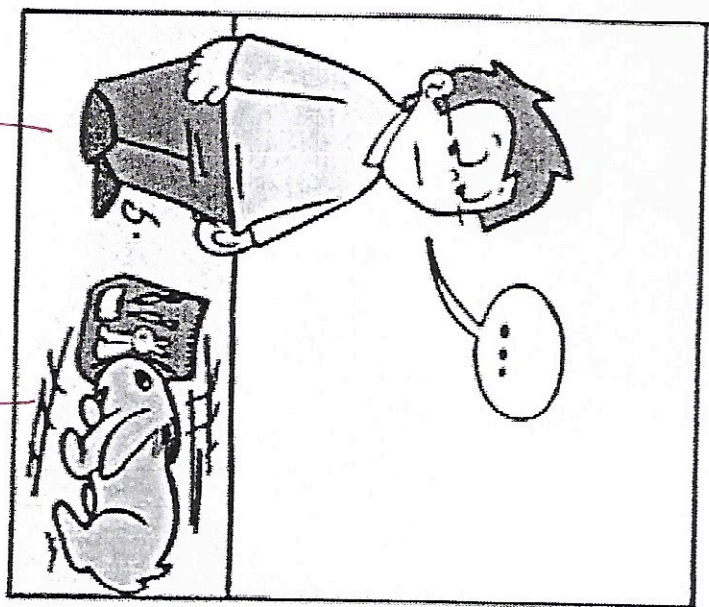
le petit
person
il s'amuse de nouvelle
bien

le lapin
il
?



le petit
et
toujours
et

le lapin
il
?



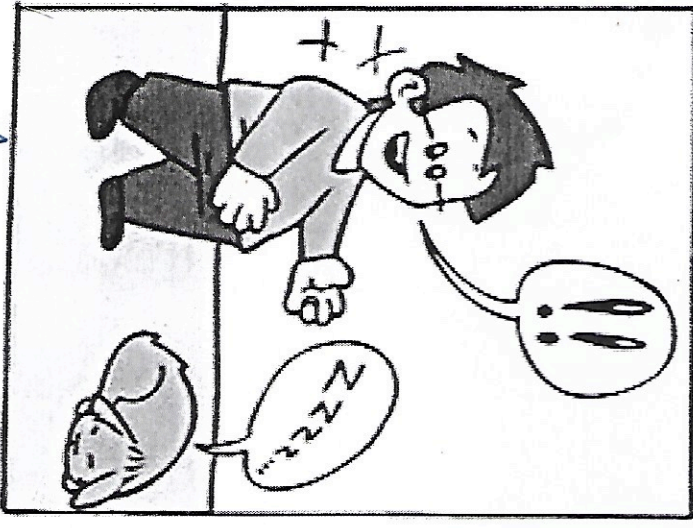
le petit il
et pas
content

le lapin
il
cherche
à
savoir

Apolline

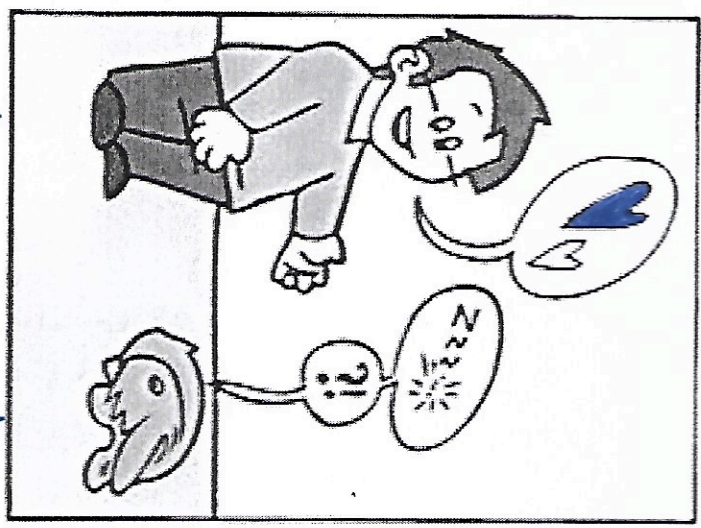
6/12/21

LOVE IS ALL AROUND...



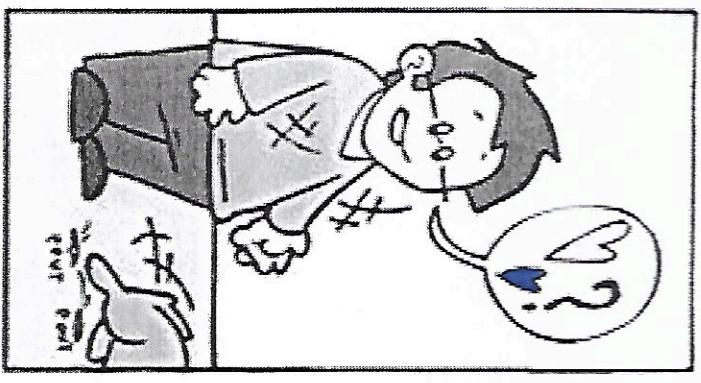
lui faire un
calin

il dort
tranquillément



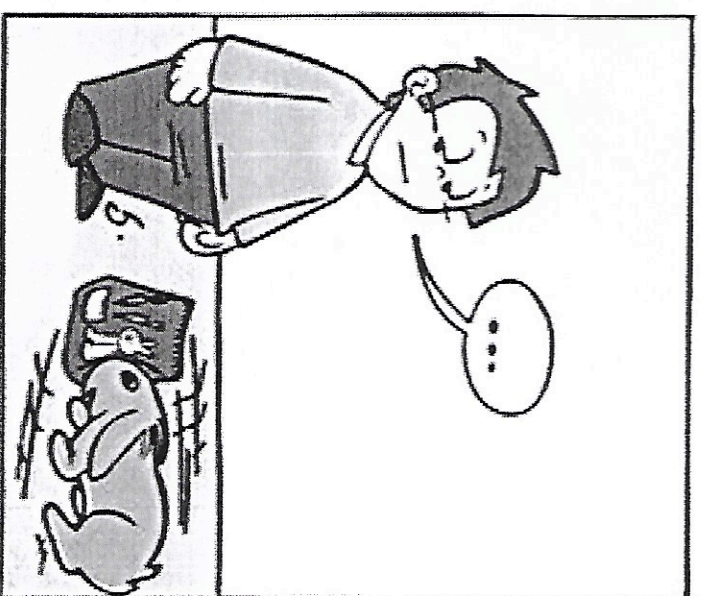
il est
très content

il a peur
et est
surpris



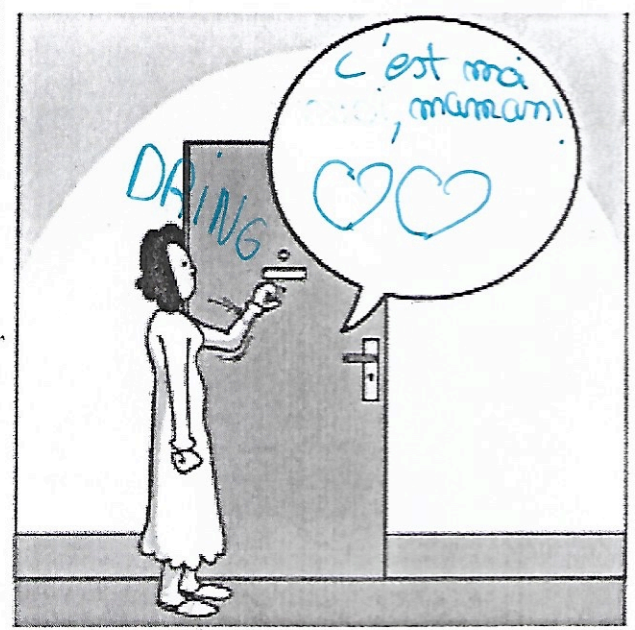
il se
questionne
de plus en
plus

il s'en
va

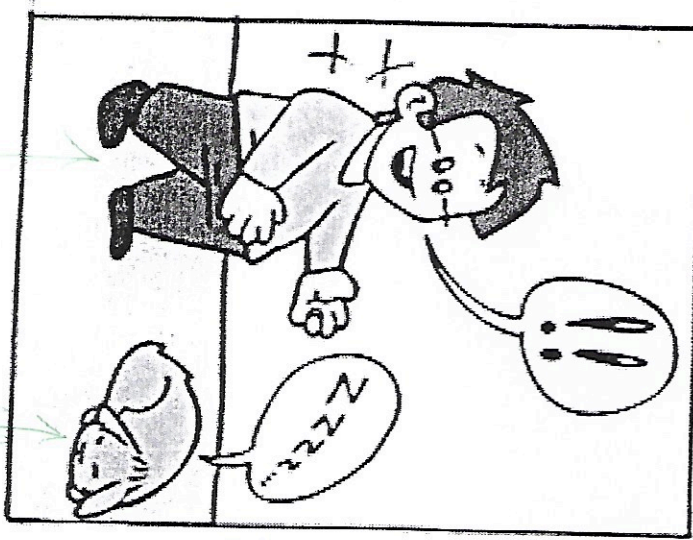


il est
d'acc

il revient
pour
manger

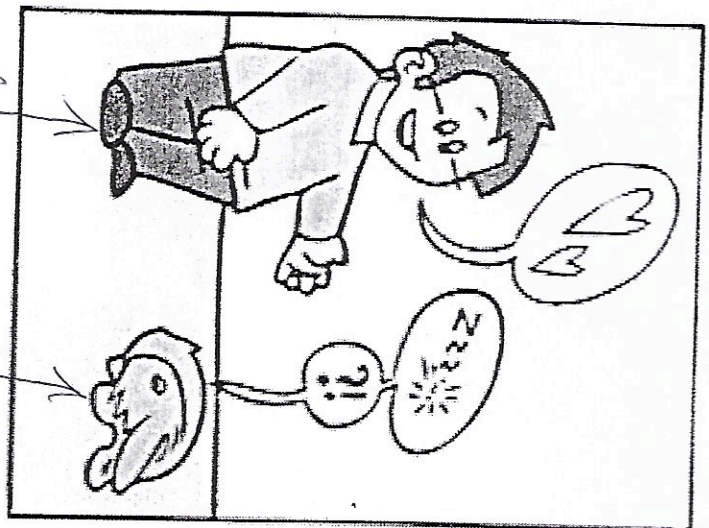


LOVE IS ALL AROUND...



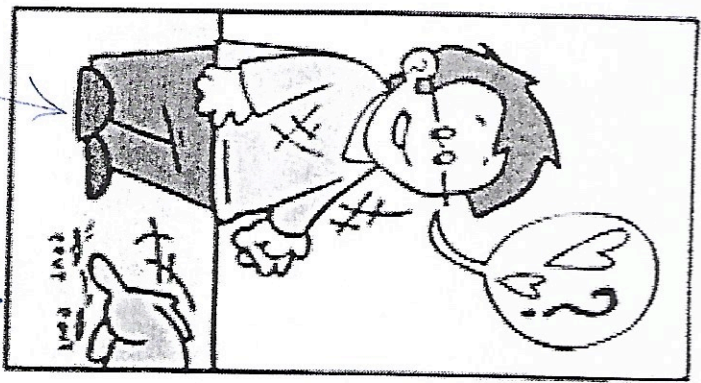
bonjour
devenir
un lapin
et tout lui
faire un câlin

l'homme
lady



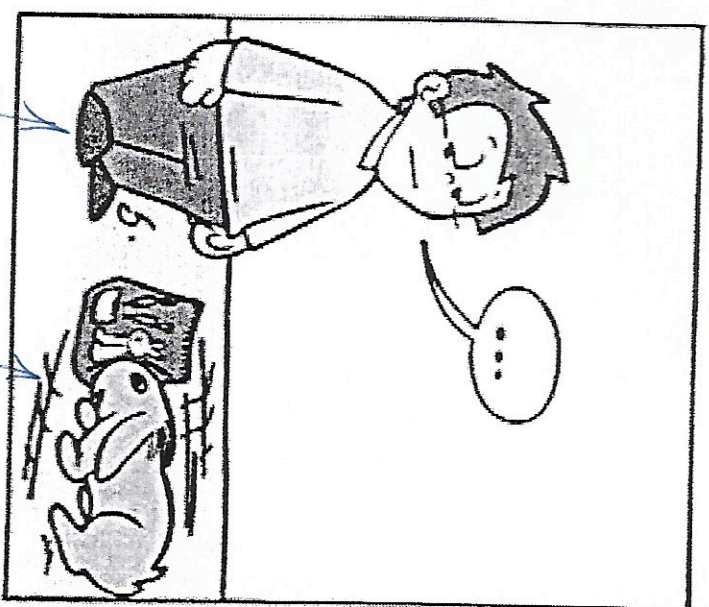
le monsieur
lui dit qui
l'aime

le lapin
se réveille
et se demande
ce qui se
passe



le monsieur
se demande
ce que le lapin
fait,

le lapin
a enfin
réveillé son
cerveau



le monsieur
est abasourdi

le lapin
s'ennuie
de lui
naturellement



Lilou

Lundi 22 Novembre

Attention
en →
recoquant

Imagine son personne de Bande dessinée
Carte d'identité

M. Lilou.
Bravo pour
tes efforts!

Prénom: Céline / Nom: Garcia

Âge: 18 ans

Sexe: fille

Catégorie humaine

Caractère: barbare timide joyeuse

Physique: ~~est~~ normal

Taille: 1,75 m.

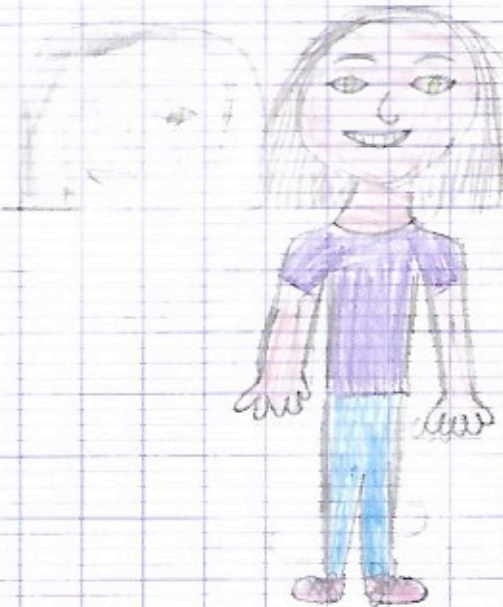
Profession: Etudiante étestisienne cherche le mot dans le dictionnaire

Passion: Equitation

Origine: Américaine canadienne France

Pouvoirs: Parle aux animaux ~~est~~

Couleurs: violet rose bleu



M+!

Alphon



SEXE garçon

son âge 9 ANS

le physique il est petit

N'aime pas lire.

profession: il est footballeur

il est migre et il (max)

Max N'aime pas lire
footballeur & athlétique
l'âge 9 ans la profession footballeur
petit c'est un garçon

Amélie

Lundi 22 novembre

Imaginer son personnage de bande dessinée
Carte d'identité

Bravo
Amélie!

Nom: non ping

prénom: Residi

âge: 31 ans

sexe: garçon

Catégorie: soli (ce n'est pas une catégorie)

Caractère: gentil

physique: —

taille: 1 m 71 poids: 10,5 kg

profession: loulou

passion: la peinture

origine: Chimam

parents: rien

Bravo!



Apolline

Lundi 22 novembre

souligne → le titre
le titre → Imaginer mon personnage de BD :

Il manque le prénom : Victoire

la consigne "carte d'identité"
Prénom : Margault

b+
Âge : 10 ans

Sexe : féminin

Catégorie : humaine

Caractère : gentille, intelligente, curieuse, courageuse, douce mais défend et se bat pour ses amis ou sa famille et reste modeste.

Physique : ^{Cheroux} Chaton-dair très long, un oeil vert et un oeil bleu, plutôt fine mais de carrure sportive et très très très belle.

en un seul mot ? vraiment ?

Taille / poids : 1,50 m / 33 kg.

Ce qu'elle veut faire plus tard : Zoologiste.

Passion : les animaux et aime manger.

Origine : Française mais sa mamie est née à Madag-
-ascar et y a passé son enfance.

Pouvoir : Elle parle toute les langues, humaine et animales, elle respire sous l'eau.

Consigne →
respectée.
Il faut
repasser le
crayonné
en noir.
Pas de couleurs?

tb.



Nathan

Lundi 12 Novembre

Imaginer son personnage de Book Desirée

Carte d'identité:

Tu aurais pu
souligner
ou mettre en
couleurs
les informa-
tions demandées

Nom: Despoulille
Prénoms: Paul, Nathan

Âge: 12 ans

Sexe: masculin

Catégorie: Humain

Caractère: Intelligent, courageux, vif, têtu

Physique: Doux, les cheveux bruns, les yeux verts,

grandes jambes
bras de taille
moyenne

Taille et poids: 1mètre 48 centimètre, 35 kilos

Profession:
Bon travail!

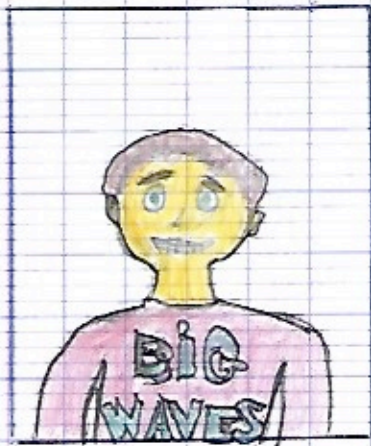
Profession: Commentateur de football

Passion: Football, avions de papier, sports

Origine: Algérie

Pouvoirs: parler toutes les langues animales et ~~humaines~~ invisibles

tl!

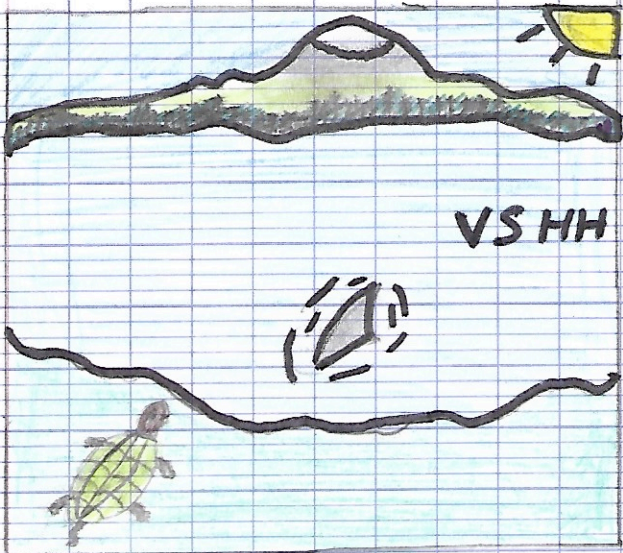


Lundi 29 novembre

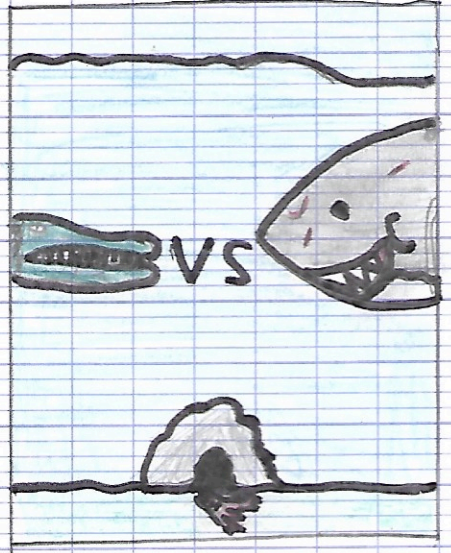
Le scénario en bande-dessinée

Consigne : Imagine une courte histoire avec ton personnage de BD.

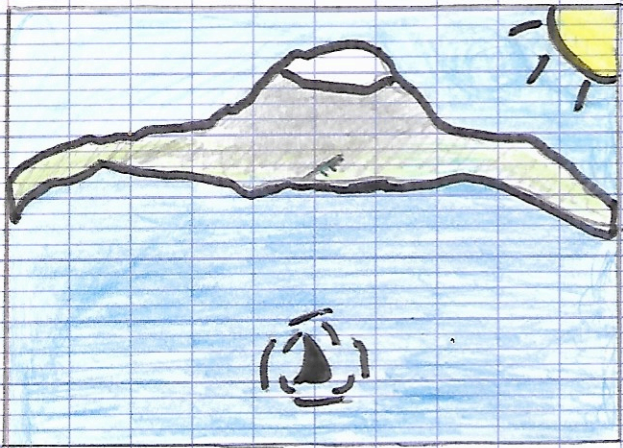
Une poule tortue nageait dans le lac Latéocène, quand tout à coup elle vit un aïeun. Elle s'écria : ^{elle} ^{me} ^{tra} ^{ma} ^{for} ^{ma} ^{tion}. Alors un énorme crocodile surgit. Il plongea et vit le plus gros requin au monde. Ils eurent d'étalés le premier contact quand le crocodile s'appela Chimmi découvrit que c'était son cousin d'enfance Mégalo et pensa pour Mégalo, il découvrit que c'était Chimmi. Mégalo dit Chimmi. C'est toi ? Oui bien sûr c'est moi. Alors ils se sont calmés et Chimmi dit : On fait la course jusqu'à l'autre bout du lac ? Alors Mégalo dit oui. Il regarda à droite, à gauche, personne parce que Chimmi était déjà à l'autre bout du lac.



VSHH



BVS



Mia Samedi novembre

Bonjour je m'appelle Léa et ma copine
s'appelle Nina.

- Salut Nina ça va ?

- Oui et toi ?

- Moi ça va très bien ! Tu rien on
va à l'école

- OK j'arrive je vais chercher mon
cartable.

- Vite on va être en retard.

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN

NO DAIN



Salut
Muna
sa vaal

oui sa
na et
toit

Moi sa va
très bien!
Tu viens on
va à vive
l'école

Ok à
vive je
vrais cher-
cher mon
Castable

Séa reg-
arde
l'éblye

write on
na chre en
noiland



Marie-Charlotte
et
Charlotte

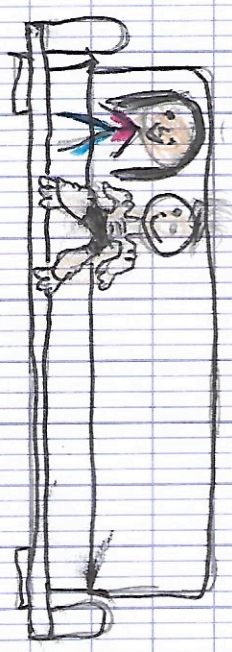
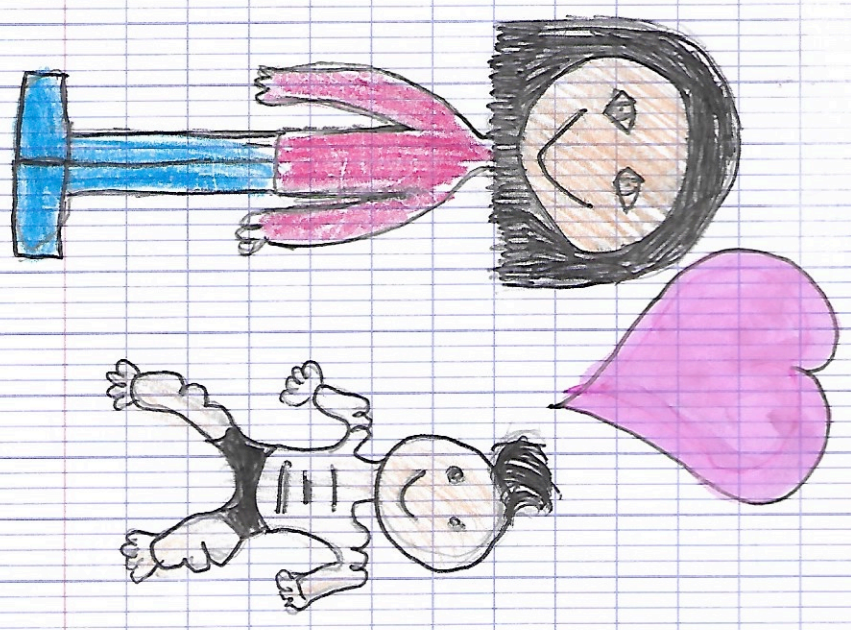
Lundi 29 novembre

Titre: Le scénario en bande-dessinée

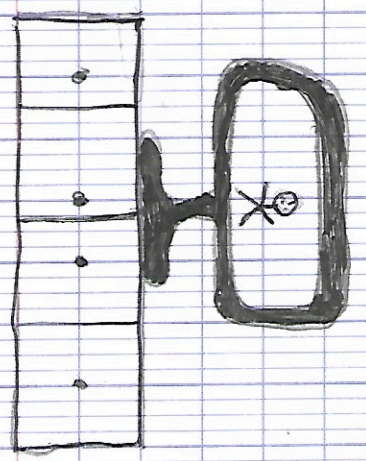
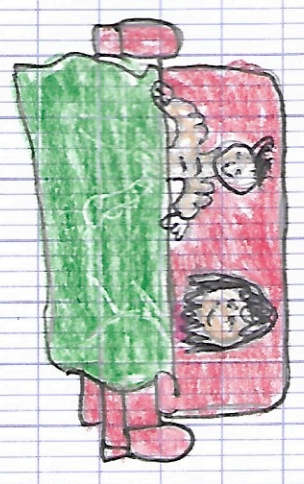
Consigne: Imagine une courte histoire avec ton personnage de B.D

Minus man et Laura, sont amoureux. Ils sont dans leur appartement sur leur canapé, avec une couverture dessus, ils regarde un film.

Minis Min el-Krouna



KOU!!!



Ma ma Lundi 29 novembre

I Neumon)

Iris (Aimy)

Harley

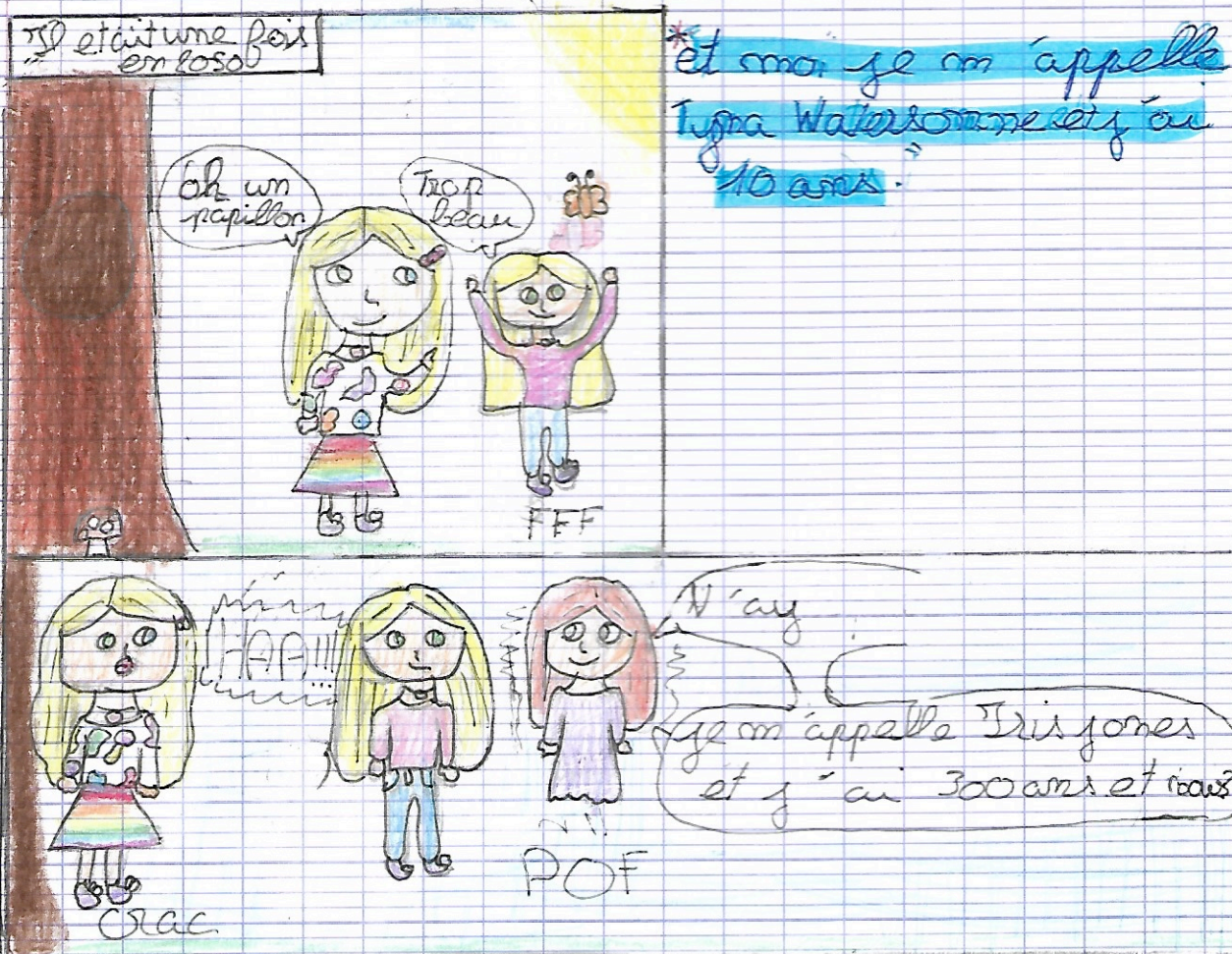
Tyna

Titre: La semaine en bande dessinée

Consignes: J'imagine une courte histoire (3 vignettes) avec ton personnage de BD.

Inaro!

Il était une fois en 2050 deux petites filles qui se baladaient dans la forêt. (Elles virent un fantôme elle est très peur mais le fantôme se présente: "Bonjour je m'appelle Iris Jones, j'ai 300 ans et t'ou!")
"Bonjour, je m'appelle Harley Waterstone, j'ai 10 ans"
"Vous voulez qu'on soit amies?" "Oui bien sûr." "Oui Oui"



Ho oui bien sûr



Ho Bonjour je m'appelle
Harley Waterson et
j'ai 10 ans



voulez
vous qu'on
soit amie



et moi je
m'appelle
Tijna Watersome
et j'ai 10 ans

Oui Oui

Amélia

Lundi 29 Novembre

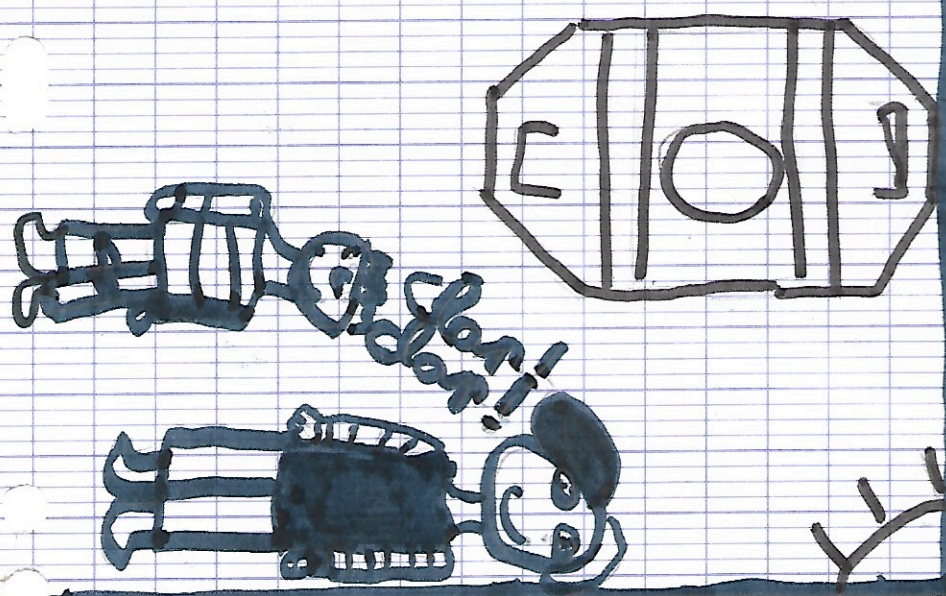
Le scénario en bande dessinée

Imagine une courte histoire avec ton personnage de B.D.

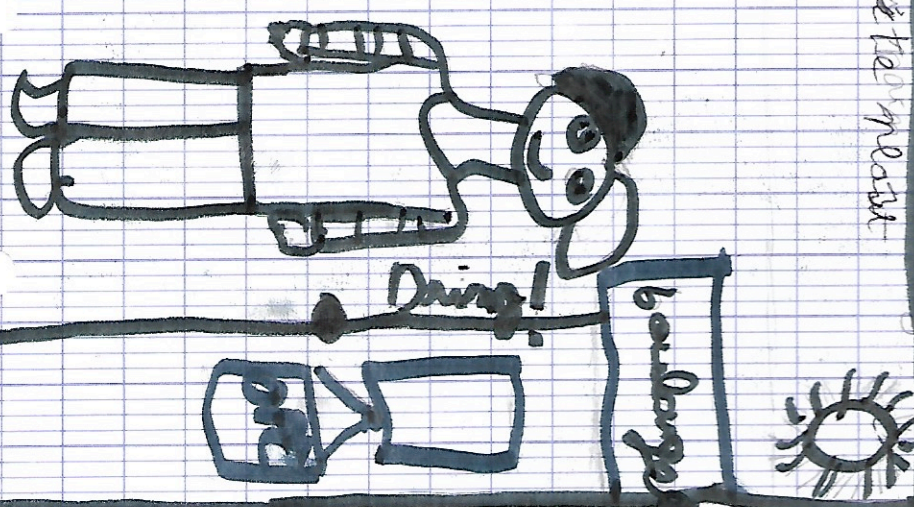
Ab

Rendi et son fils mangent son père est boulanger et il emmène son fils au foot, et il va travailler à la boulangerie et il reçoit des clients. Une fois qu'il est dans le pétrin il est au pétrin il est au pétrin et elle lit de la presse pendant qu'il travaille et il mange tranquillement.

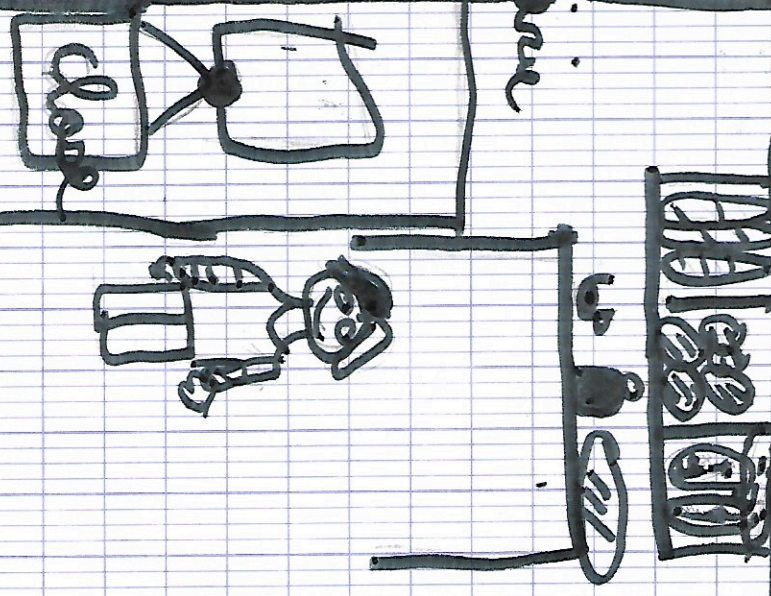
le lendemain matin Roubi
 emmène son fils au post et
 il lui fait un bignon
 et il part à la boulangerie



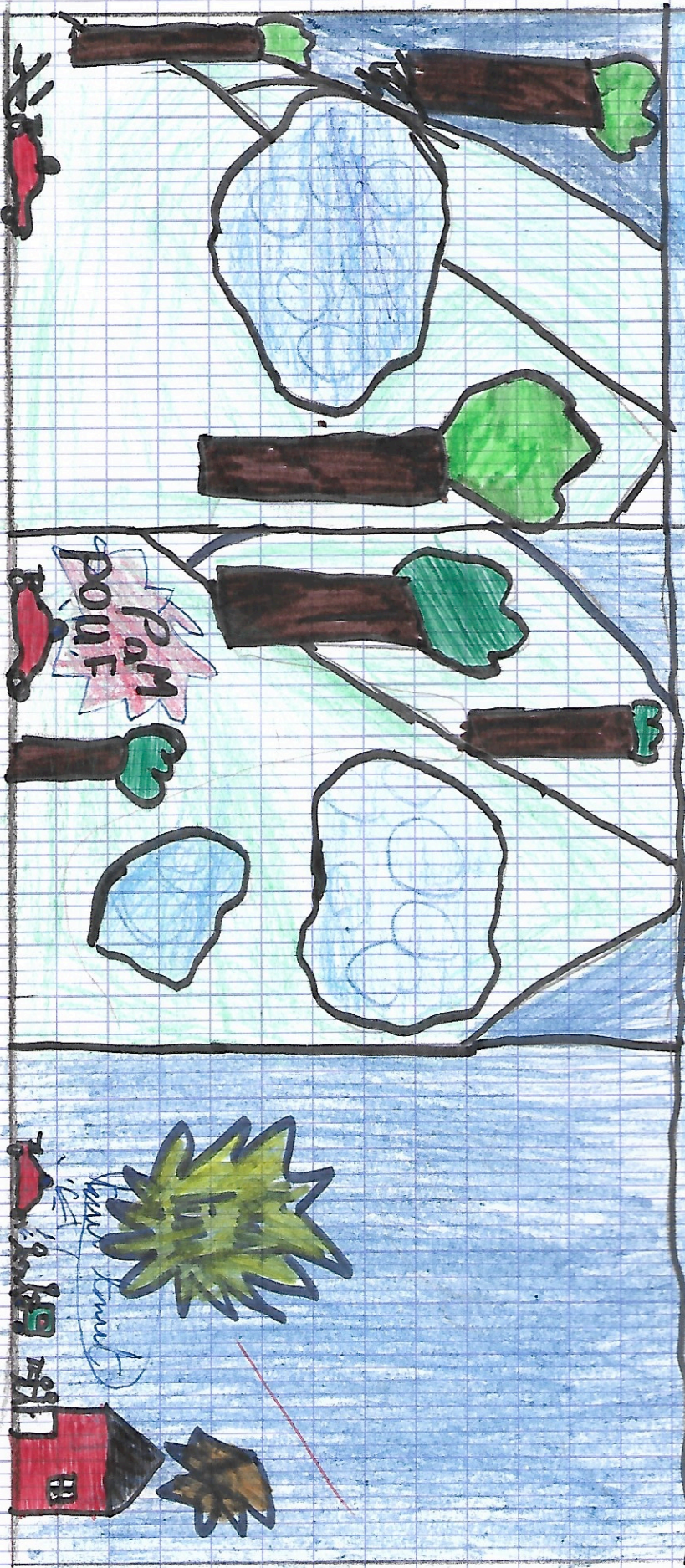
Roubi parait la boulangerie
 il avise la pourcia
 et la mère et
 il dit du pain et il
 de la machine



et la il rentre dans
 la boulangerie et il
 dans du pain ou des gâteaux
 ou chocolat ou a la fraise



Hier à MR



IL ÉTAIT
LE TEMPS

Mais il est bon

C'est pas possible.

Haaaa!!!

OMG

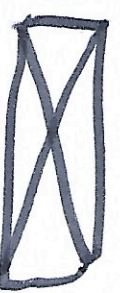
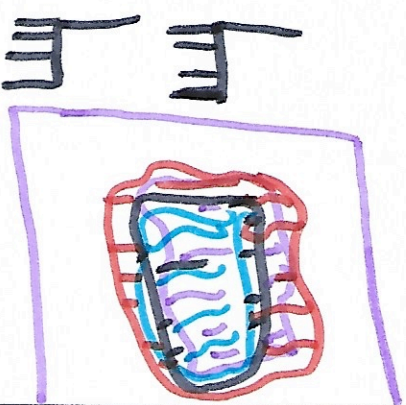
Quoi

www

R.i.P

[[[[

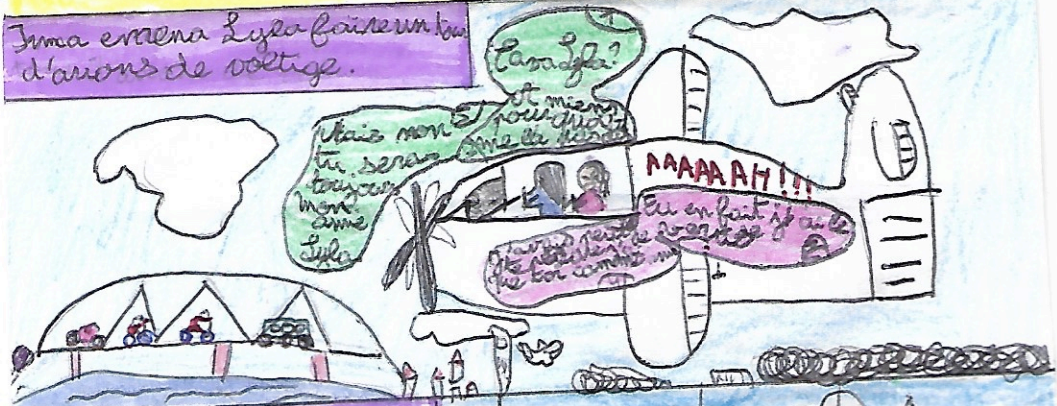
(((



Clémence et Angéline

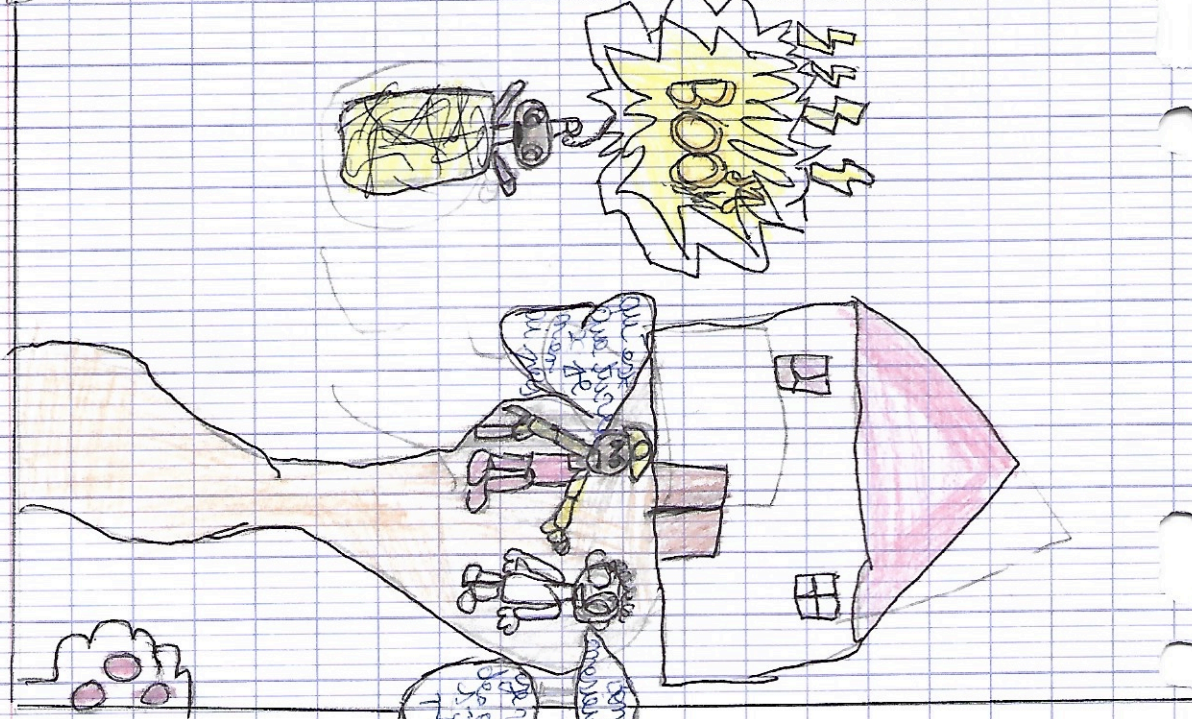
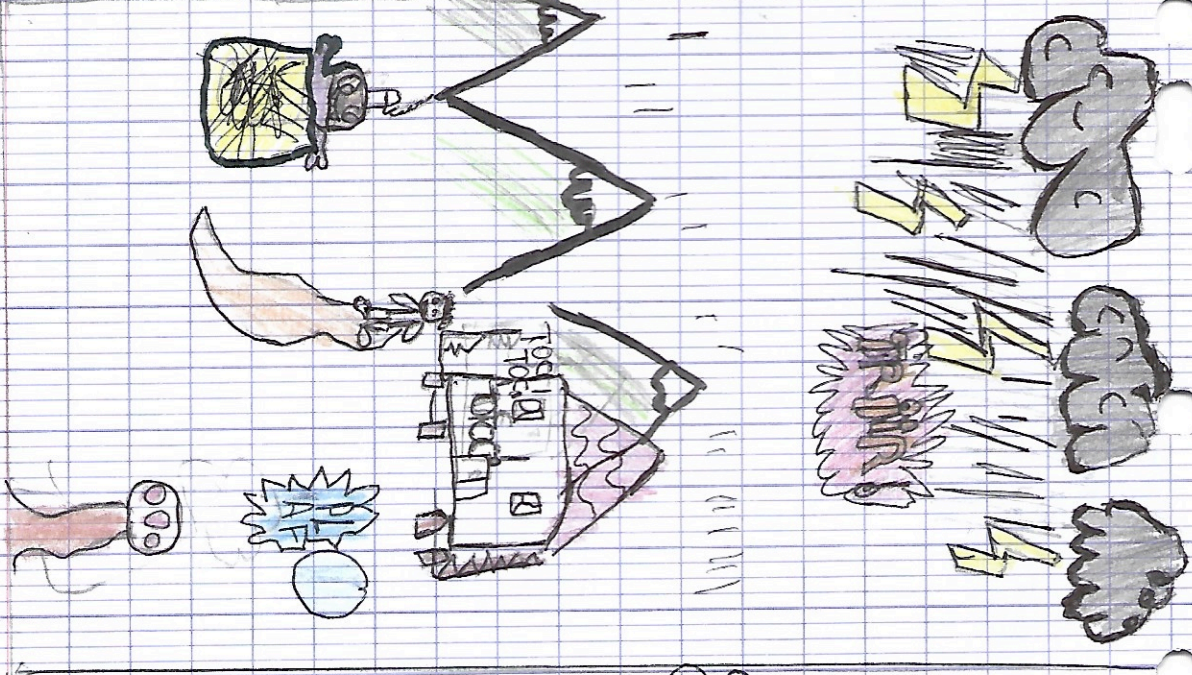
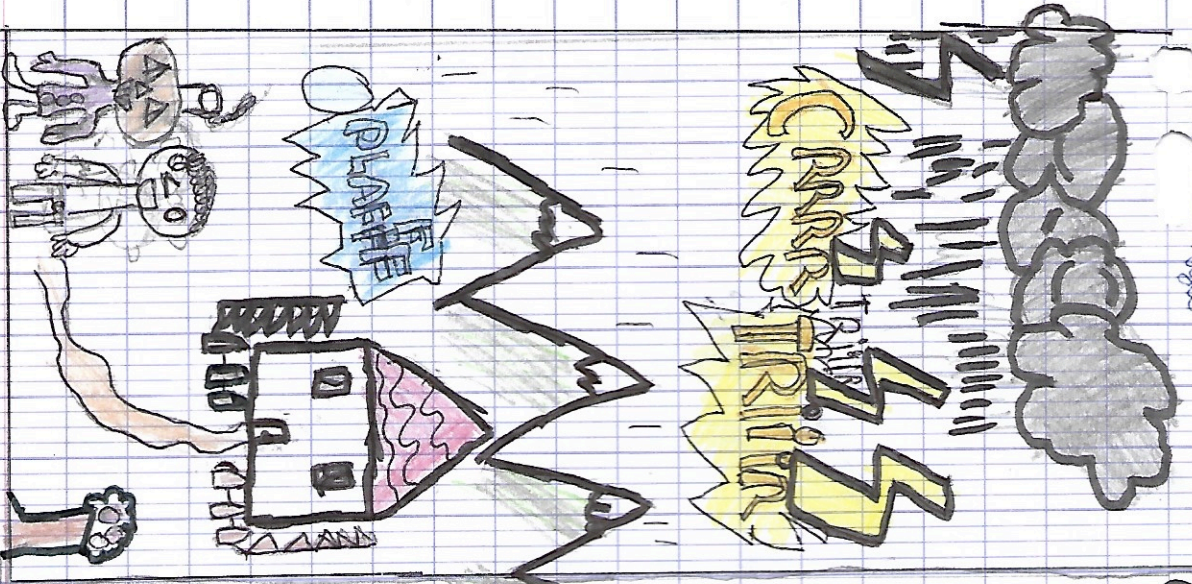
Sommaire

- : Cartouche .
- : Irma .
- : Lyla
- : Onomatopée .
- : **FIN!!!**



FIN!!!

Un nouveau jeu d'organe appelé
dit son ami Kyu

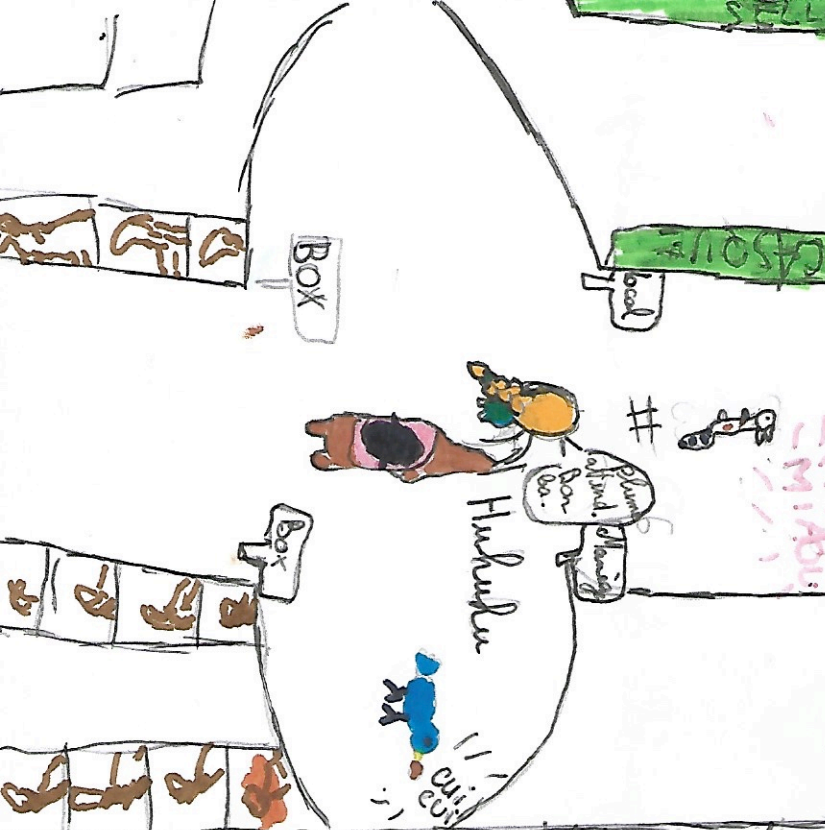


Un nouveau jeu d'organe,
appelé dit son ami Kyu vient
vous demander des idées
pour donner de la couleur plus

On arrive à l'équitation.

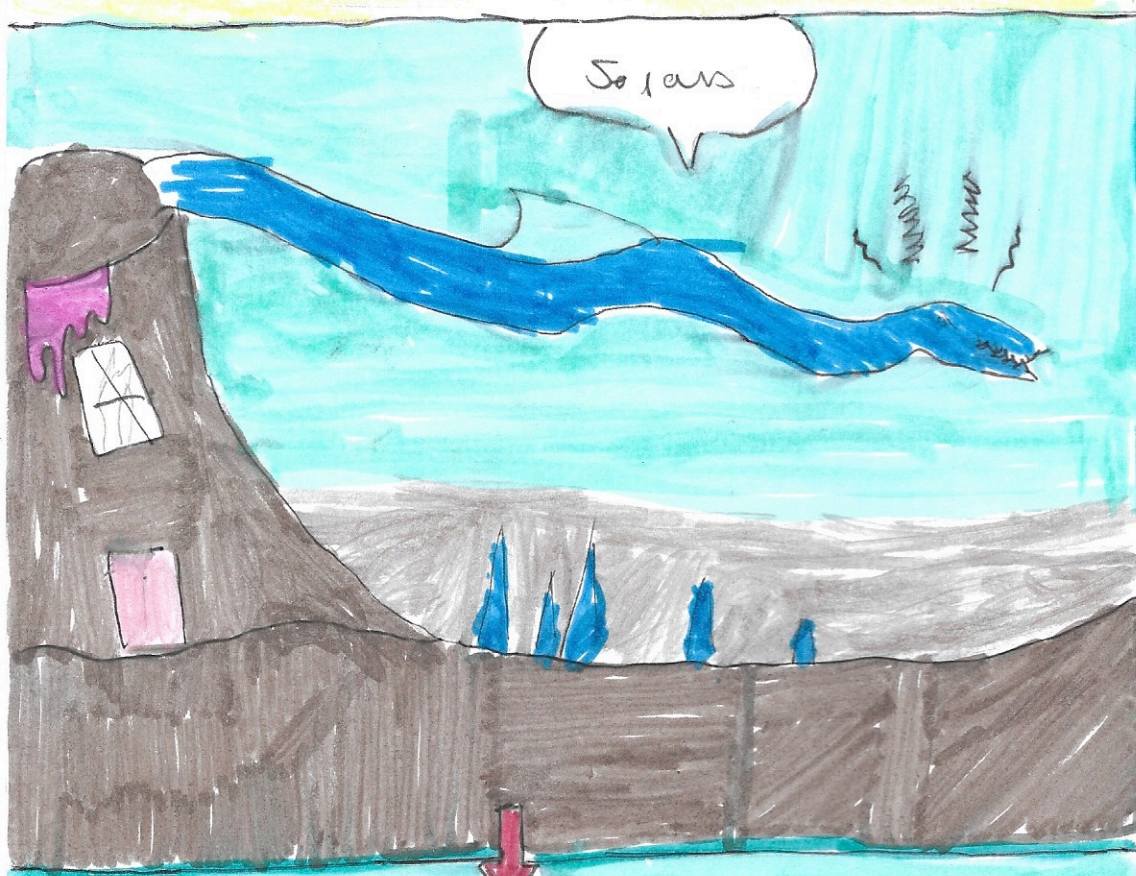
Elle est en train de lui expliquer et elle est la meilleure.

Elle arrive par là.



En l'an 3000 de l'ère, vivait des dragons et des humains. Les humains vivaient dans des cités et les dragons, eux, vivaient dans les volcans de la déptme.

Paul courait sur des filets.



50 ans



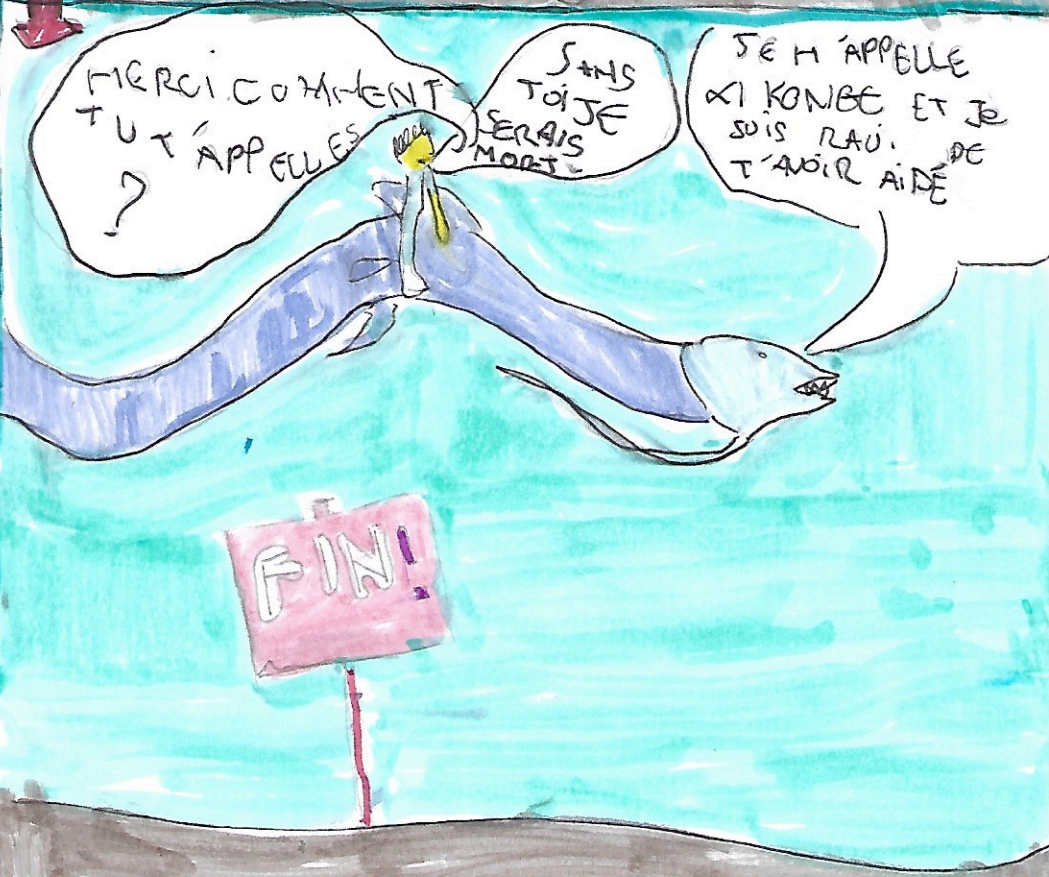
Je pars



AL

...quand soudain...

Et là un dragon surgit et saute dans le cratère.



FIN

Quatrième de Couverture

Résumé en français

Dans ce mémoire de recherche nous avons pour but de répondre à la problématique suivante : *En quoi le langage sonore spécifique à la BD à travers les onomatopées, peut-il améliorer la compréhension en lecture des élèves de cycle 3 ?* L'hypothèse émise évoque l'idée qu'à travers les spécificités de la sémiotique de la BD, et notamment à travers son écriture permettant une sonorisation de l'histoire racontée, les élèves vont mieux saisir l'implicite du texte et les états mentaux des personnages.

Mots clés :

Bande dessinée, onomatopée, Compréhension, Littérature de jeunesse, outil pédagogique, implicite