

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

SÉMIOTIQUE DE LA BANDE DESSINÉE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

By : Taty Mbaki DEKOKE

DKKTAT001

Supervisor : Professor Edgard SIENAERT

**A dissertation submitted in partial fulfilment of the requirements for
the award of the degree of Master of Arts**

Faculty of the Humanities

School of Languages and Literatures

French section

University of Cape Town

This work has not been previously submitted in whole, or in part, for the award of any degree. It is my own work. Each significant contribution to, and quotation in, this dissertation from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.

Signature : signature removed

Date : 12 December 2005

Acknowledgements

I wish to express my sincere gratitude to Professor Edgard SIENAERT who has guided my studies with patience and fastidious supervision.

I am also grateful to Doctor Olivier FLÉCHAIS who first supervised this dissertation.

The financial assistance of my studies by The Postgraduate Centre and Funding Office of the University of Cape Town towards this study is hereby acknowledged.

I thank specially my wife Mélanie L. DEKOKE, my mother Nkinzi DEKOKE, my sister Augustine DEKOKE and my niece Linda BALIMO. I will never forget your support.

Thanks a lot to the management and the staff of SAINT GEORGE'S GRAMMAR SCHOOL, and to all schools that accepted me to support this research.

Taty Mbaki DEKOKE

Cape Town

Plagiarism declaration.

I declare that this dissertation is my own work. It is being submitted to the University of Cape Town, Faculty of Humanities, School of Languages and Literatures, French section for the partial fulfilment of the requirements of the Degree of Master of Arts.

Taty Mbaki Dekoke

12 December 2005

Cape Town.

Abstract.

The title of this master's research is «semiotics of comic strips and French didactics». It is about the use of comic strips in French teaching. The French people have a long story of comic strips that they can share with the South Africans for the teaching and learning of French as foreign language. I want to prove that comic strips are important for the teaching and learning of French, as foreign language. Foreign language teaching requires many methodologies from the teacher. Those skills and methodologies enable him/her to identify the needs of the learners and to teach them in the best possible ways.

Cape Town is the field of my investigations because of its multilingualism. Most of South Africans can speak a first or/and a second language, French can only be a third language. So as teachers, our teaching methods must vary according to the learners' knowledge or absence of knowledge of French. For a better understanding of the French language, we cannot use the same methods and approaches for those two groups of learners, given that South African learners are going to use English as their educational language. To this end, I went to investigate some learners at their schools to find out the way French has been taught. I also wanted to know their views on the use of comic strips in the French class. There are two groups of learners, those who knew comic strips before I arrived at their schools and those who only knew comic strips because of my. I asked their teachers' views on the use of comic strips as material. Some use comics strips and some do not use. Learners and teachers were asked why they did or did not use comic strips in class.

Comic strips put together image and text. An in-depth semiotic approach was used. Image and text make an efficient teaching and learning for those learners who have one or two other home languages (first or second language). This is where semiotics comes in. Iconology is very useful for a better reading and the understanding of images. And so I wrote about the elements of comic strips that must be known and can be useful to the teaching of French. The knowledge of comic strips' semiotics gives us some keys to the understanding of comic strips language, and I use those elements in order to get the message that comes from an image. The use of image in the teaching of languages started centuries ago. I am not using those images in order to translate or to create situations of teaching French. But learners, with the teacher's help, will describe comic strips pictures in accordance with the text that accompanies them. Thus they learn French from the description of the image and from the text.

To accomplish those goals, I use and advise on some methods of analysis and exploitation of comic strip in the French class. Some pages of comic strips illustrate the use of this in a French class. Comic strips are an amazing way of learning French and I would like to advise other researchers to engage in further development of this rich kind of literature.

Définitions.

1. BD : Bande dessinée.
2. DL : Didactique des Langues.
3. DLE : Didactique des Langues Étrangères.
4. DFLE : Didactique du Français Langue Étrangère.
5. FLE : Français Langue Étrangère.
6. % : Pourcentage.
7. L1 : Langue première, Langue maternelle.
8. L2 : Langue seconde, Langue étrangère.
9. Sé : Signifié.
10. Sa : Signifiant.

Table des matières.

Plagiarism declaration.	iii
Abstract.	1
Définitions.	2
0. Introduction générale.	7
0.1. Choix du sujet.	7
0.2. Intérêt du sujet.	7
0.3. Méthodologie.	8
0.4. Sémiotique.	9
0.5. Communication non verbale.	11
Chapitre I. BD et apprentissage du français : éléments d'enquêtes sur l'utilisation de la BD à l'école.	13
1.0. Introduction.	13
1.1. Méthodologie de recherche.	13
1.1.1. Questionnaire écrit.	14
1.1.2. Questionnaire oral.	14
1.2. Terrain d'enquête.	14
1.3. Populations enquêtées.	15
1.3.1. Apprenants.	15
1.3.1.1. Apprenants qui n'utilisent pas la BD.	16
1.3.1.2. Apprenants qui utilisent la BD.	17
1.3.2. Enseignants.	18
1.4. Analyse et interprétation des données.	19
1.4.0. Introduction.	19
1.4.1. Apprenants qui n'utilisent pas la BD.	19
1.4.1.0. Introduction.	19
1.4.1.1. Age.	19
1.4.1.2. Sexe.	20
1.4.1.3. Classe (niveau d'études).	21
1.4.1.4. Langues maternelles.	22
1.4.1.5. Langues étrangères.	24
1.4.1.6. Lecture de la BD.	25
1.4.1.7. Connaissance de la BD.	26
1.4.1.8. Méthodes utilisées en apprentissage du français.	27
1.4.1.9. BD dans le manuel de français.	28
1.4.1.10. BD dans le manuel de français.	28
1.4.1.10. Conclusion.	30
1.4.2. Apprenants qui utilisent la BD.	31
1.4.2.0. Introduction.	31
1.4.2.1. Age.	31
1.4.2.2. Classe (niveau d'études).	32
1.4.2.3. Langues maternelles.	32
1.4.2.4. Langues étrangères.	34
1.4.2.5. Connaissance de la BD.	35
1.4.2.6. Sérieux de la BD.	36
1.4.2.7. Utilisation de la BD et enfance.	37
1.4.2.8. Suppression de la BD.	38
1.4.2.9. Conclusion.	40
1.4.3. Les enseignants.	40

1.4.3.0. Introduction.....	40
1.4.3.1. Sexe.....	41
1.4.3.2. Langues parlées.	41
1.4.3.3. Ancienneté.	42
1.4.3.4. Méthodes utilisées.	43
1.4.3.5. Utilisation de la BD.	43
1.4.3.6. Avantages et désavantages de la BD.	44
1.4.3.7. Sérieux dans l'utilisation de la BD.	44
1.4.3.8. BD et méthodes visuelles.....	45
1.4.3.9. Type de BD à enseigner.....	46
1.4.3.10. Conclusion.	46
1.5. Conclusion partielle.	46
Chapitre II. Images et didactique des langues.	48
2.0. Introduction.....	48
2.1. Définition.....	49
2.2. Sortes d'images.....	50
2.2.0. Introduction.....	50
2.2.1. Images fixes.....	50
2.2.2. Images animées.....	51
2.3. Fonctions de l'image.....	52
2.3.1. Traduction.....	52
2.3.1. Mise en situation.....	53
2.4. Image et méthodes d'apprentissage.....	55
2.4.0. Introduction.....	55
2.4.1. Méthode de Comenius.	57
2.4.1.0. Introduction.....	57
2.4.1.1. Langue et culture.	57
2.4.1.2. Apprentissage de la langue.	59
2.4.1.3. Matériel didactique et images.....	61
2.4.1.4. Conclusion.	66
2.4.2. La méthode audio-visuelle.....	66
2.4.2.0. Introduction.....	66
2.4.2.1. Définition.....	67
2.4.2.2. Langue et culture.	68
2.4.2.3. Image et apprentissage.....	70
2.4.2.5. Conclusion.....	76
2.4.2. Conclusion partielle.	76
Chapitre III. Analyse de la BD et pratique de classe.....	79
3.0. Introduction.....	79
3.1. Exploitation de la B.D.	79
3.1.0. Introduction.....	79
3.1.1. Présentation de BD.	80
3.1.2. Compréhension de la BD.....	80
3.1.3. Conversation.....	80
3.1.4. Notions de grammaire.....	80
3.1.5. Vocabulaire.....	81
3.1.6. Exercice de description.....	81
3.2. Modèles d'exploitation de la BD en classe de Français.	82
3.2.0. Introduction.....	82
3.2.1. Milou et le perroquet.	82

3.2.1.1. Présentation de la BD.	82
3.2.1.2. Compréhension de la BD.	82
3.2.1.3. Conversation.	83
3.2.1.4. Notions de grammaire.	83
3.2.1.5. Vocabulaire.	85
3.2.1.6. Exercice de description.	86
3.2.2. Tintin chez les pygmées.	86
3.2.2.1. Présentation de la BD.	86
3.2.2.2. Compréhension de la BD.	86
3.2.2.3. Conversation.	87
3.2.2.4. Notions de grammaire.	87
3.2.2.5. Vocabulaire.	89
3.2.2.6. Exercice de description.	89
3.2.3. Tintin arrête les bandits.	89
3.2.3.1. Présentation de la BD.	89
3.2.3.2. Compréhension de la BD.	89
3.2.3.3. Conversation.	90
3.2.3.4. Notions de grammaire.	90
3.2.3.5. Vocabulaire.	92
3.2.3.6. Exercice de description.	93
3.2.4. Obélix contre le Romain.	93
3.2.4.1. Présentation de la BD.	93
3.2.4.2. Compréhension de la BD.	93
3.2.4.3. Conversation.	94
3.2.4.4. Notions de grammaire.	94
3.2.4.5. Vocabulaire.	96
3.2.4.6. Exercice de description.	97
3.2.5. Dupond et Dupont.	97
3.2.5.1. Présentation de la BD.	97
3.2.5.2. Compréhension de la BD.	97
3.2.5.3. Conversation.	98
3.2.5.4. Notions de grammaire.	98
3.2.5.5. Vocabulaire.	100
3.2.5.6. Exercice de description.	100
3.2.6. Cléopâtre et César.	101
3.2.6.1. Présentation de la BD.	101
3.2.6.2. Compréhension de BD.	101
3.2.6.3. Conversation.	102
3.2.6.4. Notions de Grammaire.	102
3.2.6.5. Vocabulaire.	103
3.2.6.6. Exercice de description.	104
3.2.7. Lucky Luke contre Billy the kid.	104
3.2.7.1. Présentation de la BD.	104
3.2.7.2. Compréhension de la BD.	104
3.2.7.3. Conversation.	105
3.2.7.4. Notions de Grammaire.	106
3.2.7.5. Vocabulaire.	107
3.2.7.6. Exercice de description.	107
3.3. Conclusion partielle.	107
Chapitre IV. Éléments du système de la BD et apprentissage du français.	109

4. O. Introduction.....	109
4.1. Définition.....	109
4.2. Origine de la BD.....	110
4.3. Vignette.....	111
4.3.1. Solidarité iconique.....	111
4.3.2. Entité iconique indépendante.....	114
4.3.3. Espace visuel.....	119
4.3.4. Espace tactile.....	120
4.4. Bulle.....	122
4.4.1. Bulle et vignette.....	122
4.4.1.1. Profondeur.....	123
4.4.1.2. Forme et dimension.....	124
4.4.1.3. Emplacement de la bulle.....	125
4.4.1.4. Dialogue.....	127
4.5. Cadre.....	130
4.5.1. Fonction de clôture.....	130
4.5.2. Fonction séparatrice.....	131
4.5.3. Fonction rythmique.....	131
4.5.4. Fonction structurante.....	131
4.5.5. Fonction expressive.....	132
4.5.6. Fonction lecturale.....	132
4.6. Strip ou bande.....	133
4.7. Planche.....	135
4.7. Conclusion partielle.....	138
Conclusion générale.....	139
Bibliographie.....	141
Annexes.....	146

0. Introduction générale.

Le titre de cette étude est «Sémiotique de la bande dessinée et apprentissage du français». Ce travail porte sur l'utilisation de la bande dessinée (BD) dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), et ce dans le cadre de la didactique des langues étrangères (DLE).

La DLE est la discipline qui étudie les méthodologies, les approches, les théories et les techniques nécessaires à l'apprentissage des langues. En tant que telle, elle doit s'intéresser à tout ce qui facilite l'apprentissage et la communication entre l'enseignant et l'apprenant. En effet, l'apprentissage des langues s'impose comme un impératif dans ce monde où les personnes et les cultures se rencontrent. A cette fin, la connaissance de bonnes méthodes s'impose aussi. Et nous avons choisi de voir comment la BD pouvait être en mesure de faciliter l'apprentissage du français langue étrangère.

0.1. Choix du sujet.

De nos jours, plusieurs méthodes utilisent la BD comme matériel dans l'apprentissage du français langue étrangère. Le choix de la BD s'explique par le fait qu'elle a un langage simple à comprendre, un langage qui relie le code linguistique et le code iconique. Les personnages de BD utilisent le plus souvent un langage qui est la portée de tous. C'est un médium que les apprenants peuvent facilement comprendre. Bien exploitée, la BD peut être une source d'enrichissement de la langue française auprès des apprenants. Et les auteurs de la méthode audio-visuelle utilisaient déjà la BD afin de suppléer aux faiblesses de leur méthode.

Ainsi voulons-nous étudier comment la BD qui constitue une des grandes richesses de la culture francophone peut-elle être utilisée efficacement dans l'apprentissage du français. En elle, nous pouvons y trouver plusieurs traits culturels de la civilisation française et mondiale. L'utiliser dans l'apprentissage du français aide à la propager auprès de ceux qui ne la connaissent pas. Notons que la BD est un genre très populaire parmi les francophones. Ici, la BD touche toutes les couches sociales et tous les âges. On ne saurait passer sous silence un genre aussi populaire que ce neuvième art.

0.2. Intérêt du sujet.

Actuellement nous vivons dans un village planétaire où les hommes et les cultures se rencontrent et/ou se mélangent. D'où le besoin de connaître la langue et la culture de l'autre. En effet, depuis toujours, l'homme cherche à exprimer ses sentiments, ses désirs, ses pensées et/ou ses idées en utilisant plusieurs systèmes des signes qui sont à sa portée. C'est ainsi que la parole, la signalisation routière, l'alphabet des sourds-muets, la photographie et les signaux militaires sont quelques systèmes des signes que l'homme utilise à une fin communicative. Mais il lui arrive aussi d'utiliser plusieurs systèmes à la fois sans que la communication ne soit perturbée. C'est le cas d'un homme

qui utilise la parole et les gestes pendant la communication. La BD est dans ce cas. Elle est un langage, un médium qui utilise l'image et l'écrit dans une parfaite complémentarité sans que le message ne soit perturbé.

Mais avant de bien parler la langue de l'autre, il faut bien l'apprendre. Ainsi la didactique des langues étrangères (DLE) est-elle confrontée aux problèmes de la recherche des méthodologies qui peuvent rendre l'apprentissage/enseignement des langues plus efficace. L'apprentissage du français est aussi confronté aux mêmes problèmes : quelles sont les approches, les méthodes, les techniques, les moyens, bref les outils qu'il faut utiliser afin d'arriver à un apprentissage efficace du français langue étrangère. Dans ce sens, l'apport de tous à la construction de « l'édifice » est important.

Ainsi avons-nous voulu parler de l'utilisation de la BD dans l'apprentissage du français langue étrangère afin d'exploiter les ressources et les richesses de la BD pour un apprentissage efficace. La spécificité de celle-ci réside dans l'utilisation mutuelle de l'image et de l'écrit. Si l'image représente le code iconique, l'écrit représente le code linguistique. C'est pourquoi il est intéressant de voir comment ces deux codes vont ensemble dans ce médium afin d'exprimer une même pensée. Dans la BD, nous pouvons encore retrouver plusieurs formes de communication qui peuvent être exploitées afin d'enrichir l'apprentissage du français. Ce sont surtout les formes de communication non verbale. L'iconique, qui est l'étude des images et de leurs contributions dans le processus de la communication, nous permet de savoir si les images de la BD sont capables de transmettre un message. Ainsi un mot peut être facilement appris quand il est associé à un personnage de la BD, à l'image de ce personnage et au geste qu'il a fait à la prononciation du mot. Avec la BD, nous voulons que l'apprentissage ne soit plus considérée comme une activité punitive mais comme une activité ludique. Bien que l'utilisation de l'image dans l'apprentissage des langues ne date pas d'aujourd'hui, nous traitons l'image d'une manière différente de certaines méthodes précédentes telles que celle de Comenius et la méthode audio-visuelle.

0.3. Méthodologie.

Pour la réalisation de ce travail nous avons récolté les informations et les données nécessaires auprès des apprenants et des enseignants de français langue étrangère de la ville du Cap. Nous avons mené des enquêtes et réalisé des interviews dans des écoles qui y enseignent le français langue étrangère. Ces enquêtes consistaient en questionnaires écrits. Les apprenants ont été divisés en deux groupes : celui des apprenants qui connaissaient la BD avant notre passage et de celui des apprenants qui ne la connaissaient pas. Les enseignants ont aussi reçu un questionnaire.

Avant de remettre le questionnaire, une présentation des albums de BD était faite afin que les apprenants voient et touchent le produit dont nous parlons. Après cette présentation, une leçon expérimentale d'apprentissage du français a été faite utilisant la BD comme matériel didactique. Il fallait expliquer aux apprenants les différents éléments qui constituent la BD et leur rôle dans sa compréhension.

Sachant que plusieurs apprenants ne peuvent pas s'exprimer correctement en français, nous avons préféré les interviewer afin de leur permettre d'exprimer leur point de vue sur l'apprentissage du français en utilisant la BD. Le questionnaire oral a aussi été utilisé auprès des apprenants et des enseignants pour leur permettre de nous expliquer certaines données.

L'observation directe a aussi été utilisée. En effet, afin de mieux comprendre les comportements des apprenants dans leurs milieux éducatifs respectifs, avec l'aide des enseignants, nous nous sommes transformés parfois en apprenant, afin d'éviter que ces derniers nous repèrent.

0.4. Sémiotique.

Une définition de la *sémiotique* est capitale dans l'étude que nous menons. On ne saurait parler de la *sémiotique* sans parler d'abord de la *sémiologie*. La sémiologie est la science qui étudie la vie des signes dans la vie sociale. Saussure qui a lancé ce terme disait : « on peut concevoir une science qui étudie la vie des signes au sien de la vie sociale (...). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes, quelles sont les lois qui les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut pas dire ce quelle sera; mais elle a droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance. La linguistique n'est qu'une partie de cette science générale, les lois que découvrira la sémiologie seront applicables à la linguistique, et celle-ci se trouvera ainsi rattachée à un domaine bien défini dans l'ensemble des faits humains. »¹

Saussure ayant jeté les bases de la sémiologie, plusieurs critiques suivront sa pensée et la polémique s'est installée. Pascal Vaillant dit que « la théorie générale des signes a été baptisée *sémiologie* par Saussure ou plus près de nous par Buyssens, Mounin, Barthes, et même encore par Eco en 68, avant que l'usage n'entérine la collision de ce terme avec celui de sémiotique, d'origine anglo-saxonne. Aujourd'hui, le second terme prédomine dans ce sens. Il fallait donc que le premier se cantonne dans un sens plus spécialisé ; ce fut celui de la description spécifique de systèmes de signes particuliers. Comme le fait d'ailleurs remarquer Eco, cet emploi est déjà contenu dans celui, plus précis, de Hjelmslev, pour qui une sémiologie est une sémiotique dont le plan du contenu est lui-même une sémiotique. Cette distinction est d'une certaine manière reflétée ici. D'une démarche plus consciente, nous avons voulu, dans l'expression « système sémiologique » par exemple, introduire entre *sémiotique* et *sémiologique* la même nuance que celle qui existe entre *phonétique* et *phonologique* (on aurait dit en anglais « *semiotics* », suivant la distinction *etic*/*emic* chère à Eco) : une nuance entre la science de la substance et celle de la forme. »²

Mais faut-il parler de la sémiotique ou de la sémiologie ? Galisson et Coste disent que la sémiotique « pour certains sémioticiens modernes, c'est une étude de toutes les pratiques signifiantes de la vie en société qui se

¹ SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot, 1974, p. 3.

² VAILLANT, Pascal, *Glossaire de sémiotique*, <http://www.vaillant.nom.fr/pascal/glossaire.html>, 1999.

différencie de la sémiologie par le fait qu'elle refuse de privilégier et le langage et le signe linguistique pour élaborer une théorie générale de la signification. »³ Ils citent Barthes en disant que « la sémiotique a pour domaine d'étude un code particulier (les usages vestimentaires, par exemple) et la sémiologie, science plus générale, englobe toutes les sémiotiques. »⁴

La frontière entre sémiotique et sémiologie n'est donc pas nette, car « pour certains linguistes d'obédience américaine, sémiotique (en anglais « semiotics ») est synonyme de sémiologie. »⁵ Quant à nous, nous considérons la sémiotique comme l'étude de tous les systèmes des signes de communication non verbale. C'est ce terme « sémiotique » qui sera utilisé à la place de « sémiologie ».

La linguistique est l'étude scientifique du langage, et le langage est un moyen par lequel nous pouvons exprimer nos idées. A part le langage humain qui est du domaine de la linguistique, tous les autres systèmes des signes pouvant servir à la communication entre les individus d'une même communauté linguistique sont du domaine de la sémiotique. Cela veut dire que le code de la route, la mimique, le rire, les larmes, la peinture, la musique, les grades de l'armée deviennent des langages. Alors « la sémiologie résoudrait la question de savoir si la peinture est un langage, c'est-à-dire si la peinture fait communiquer quelqu'un avec quelqu'un et comment ; et si, notamment, on a le droit ici de parler d'un langage, c'est-à-dire si la structure des unités sont isomorphes, c'est-à-dire de même type que les unités et des règles de leur utilisation dans la langue naturelle. De même pour la sculpture, le cinéma ou le catch, ou encore les règles de politesse. »⁶ Pour Porcher « l'idée saussurienne de la sémiologie comme science générale des signes garde donc valeur pragmatique (...). La sémiologie est donc comprise comme la description rigoureuse d'un contenu manifeste soit à l'aide d'autres langages que les langues naturelles, soit à l'aide des signifiants qui constituent les objets du monde ou les comportements humains. Au sens saussurien du terme, la sémiologie englobe la linguistique puisqu'elle est entendue comme la description de tous les ensembles signifiants quel que soit leur plan d'expression ».⁷

Aussi devons-nous reconnaître que « le seul système véritablement et complètement signifiant que nous connaissons est le langage »⁸. Et ici, il s'agit du langage humain. Bien que plusieurs choses puissent signifier, nous faisons toujours recours à ce langage. Ainsi l'ascendance du langage humain sur les autres formes de langages se renforce-t-elle encore quand nous devons nous servir toujours du langage humain pour expliquer tous les autres

³ GALISSON, R. et COSTE, D, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976, p. 488.

⁴ *Idem*.

⁵ *Ibidem*.

⁶ *Dossiers pédagogiques de la Radio-Télévision Scolaire, année 1966-67- Emissions de philosophie : le langage*, p. 35, Cité par Louis PORCHER, in *Introduction à une sémiotique des images sur quelques exemples d'images publicitaires*, Paris : Didier, 1987, p. 10.

⁷ PORCHER, Louis, *Introduction à une sémiotique des images sur quelques exemples d'images publicitaires*, Paris : Didier, 1987, p. 10.

⁸ PORCHER, L., *Op cit.*, p. 11.

systèmes sémiotiques. Il s'avère vrai que c'est l'étude scientifique du langage humain qui fait l'objet de la linguistique. Et pourtant, il est aussi vrai que la sémiotique et la linguistique sont interdépendantes et complémentaires. C'est pourquoi nous avons les signes linguistiques et les signes non linguistiques. Ceux-ci sont donc des signes autres que ceux du langage humain. La sémiotique sera donc l'étude de toutes formes de langage autre que le langage humain, car celui-ci est du domaine de la linguistique. Par ce fait, la sémiotique nous amène à la communication non verbale et aux signes non-verbaux.

0.5. Communication non verbale.

Mais si la communication est le transfert d'une information entre un destinataire et un destinataire, plusieurs systèmes des signes peuvent être utilisés. Ainsi le langage humain, la signalisation routière, les cartes géographiques, les plans, les affiches publicitaires, l'écriture Braille transmettent-ils des messages. De tous ces systèmes, le langage humain s'avère le plus utilisé à côté de plusieurs autres systèmes qui ne sont pas les moins importants. Il y a donc communication quand les éléments suivants sont présents : le destinataire, le destinataire, le canal, le message et le code. Aussi pendant la communication les rôles du destinataire et du destinataire peuvent-ils s'interchanger. Ainsi tout système de communication non-linguistique doit-il refléter au minimum les critères définis plus-haut.

Dans la communication, nous avons le verbal et le non verbal. Le premier est le domaine de la linguistique tandis que le second est du ressort de la sémiotique. Parfois ils sont indissociables et nous pouvons les utiliser ensemble sans porter préjudice à la communication. Parlant de la communication non verbale, Gisèle Gschwind-Holtzer souligne que « la communication non verbale a longtemps été ignorée en tant que composante signifiante du phénomène communicatif. Il s'agit d'un domaine relativement inexploré et encore peu codifié, ce qui explique plusieurs incertitudes terminologiques et certaines divergences analytiques »⁹. Ainsi pouvons-nous classer dans ce domaine tous les systèmes des signes non linguistiques. En ce qui concerne la BD, celle-ci est du ressort de la communication non verbale parce qu'elle comporte une partie iconique et une partie linguistique. Mais entre les deux parties, c'est la partie iconique qui prend le dessus sur la partie linguistique, car la BD est d'abord une série d'images qui communiquent un message.

Les systèmes non verbaux sont nombreux dans nos sociétés. Nous les utilisons chaque fois que nous sommes en communication. En effet « toute communauté culturelle repose sur un jeu de pratiques, de rites, qui organisent l'activité communicative. Ainsi les salutations, présentations, excuses sont régies par un système de conduites conventionnelles qui forment des rituels sociaux. Elle dispose même d'un ensemble des formules stéréotypées adaptées à des circonstances données (formules pour s'excuser,

⁹ GSCHWIND-HOLTZER, Gisèle, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique d'application à un cours de langue*, Paris : Hatier, 1981, p. 21.

féliciter, remercier, souhaiter la bienvenue...)).¹⁰ Ainsi pouvons-nous parler des signes olfactifs, des signes tactiles et des signes gestuels, et des signes iconiques, signes qui sont quasi permanents dans les actes de la communication de tous les jours. Tous ces signes peuvent se retrouver dans le récit de la BD.

La sémiotique de la BD est donc l'étude de la BD en tant que langage qui nous sert à communiquer un message. Seulement en tant que langage, la BD utilise deux codes : le code iconique et le code linguistique. Et aucun de ces codes n'est privilégié. Cette étude parle donc de l'utilisation du langage de la BD dans l'apprentissage du français langue étrangère. En ce qui concerne l'utilisation de la BD dans l'apprentissage du français langue étrangère, nous parlerons des enquêtes que nous avons réalisées auprès des apprenants et des enseignants, de l'utilisation de l'image didactique, de modèles d'apprentissage du français par la BD, mais aussi des éléments nécessaires à exploiter dans la sémiotique de la BD ; éléments qui nous servent à mieux enseigner le français en utilisant la BD comme matériel.

¹⁰ GSCHWIND-HOLTZER, G., *Op.cit*, p. 19.

Chapitre I. BD et apprentissage du français : éléments d'enquêtes sur l'utilisation de la BD à l'école.

1.0. Introduction.

Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE), plusieurs méthodes utilisent actuellement la BD. Étant un genre très populaire, et aussi une grande richesse de la culture francophone, la BD touche toutes les couches sociales de la population. Du plus jeune au plus âgé, tous sont concernés. Mais comment ce genre est-il réellement reçu dans les classes de FLE ?

Notre étude porte donc sur l'utilisation de la BD auprès des apprenants et des enseignants de FLE. Il s'agit de voir quels sont l'impact et l'efficacité de la BD dans le processus de l'apprentissage FLE. Si la BD est de plus en plus utilisée dans l'apprentissage du FLE pour des raisons et à des fins diverses, néanmoins, plusieurs enseignants continuent à la récuser dans leurs classes et préfèrent adopter les méthodes qui n'utilisent pas la BD. Ce refus se constate aussi parfois auprès des apprenants. C'est pourquoi nous cherchons à connaître les raisons qui poussent les uns à l'utiliser et les autres à l'abandonner.

Est-ce que l'utilisation de la BD n'est que l'effet d'un modernisme et/ou d'une démagogie sans impact réel sur l'apprentissage FLE ? Est-ce que les enseignants sont suffisamment formés dans l'utilisation de la BD pour l'apprentissage FLE ?

1.1. Méthodologie de recherche.

Des enquêtes ont porté sur ces deux catégories d'acteurs de la DFLE : les apprenants et les enseignants, et ce dans des écoles de la ville du Cap et ses environs. Comme le note Hélène Chauchat « l'enquête, qui dans l'usage courant signifie interrogation, audition des témoins, prend dans le domaine de la recherche le sens large d'investigation. La pratique montre qu'en matière d'enquête toutes sortes de méthodes de collecte de données sont possibles, le questionnaire et l'entretien parmi d'autres ».¹¹

Pour Robert Galisson et Daniel Coste aussi, l'enquête est une investigation motivée par le besoin de vérifier une hypothèse ou de découvrir une solution à un problème, consistant à recenser et à interpréter aussi méthodiquement que possible un ensemble de témoignages susceptibles de répondre à l'objectif visé. Elle part d'une observation directe ou indirecte de la population dont on étudie le comportement.¹²

L'enquête sert par conséquent à répondre à une question que l'on se pose afin de découvrir une certaine vérité en utilisant une méthode et une

¹¹ CHAUCHAT, Hélène, *L'Enquête en psycho-sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1985, p.11

¹² GALISSON, R. et COSTE, D., *Op cit*, p. 188

procédure données. Nous avons utilisé le questionnaire écrit et l'entretien oral pour la récolte des données. En effet, « le questionnaire est, de toutes les méthodes d'observation, la méthode la plus connue et la plus fréquemment utilisée. Cette méthode présente de nombreux avantages et elle est pratiquement la seule qui soit adaptée aux enquêtes quantitatives. Les observations y sont systématiques et standardisées, et les opérations de passation de questionnaire et de dépouillement de réponses simples, rapides et peu coûteuses relativement aux autres méthodes, de telle sorte que les enquêtes par questionnaire peuvent être menées sur des grands échantillons et les données obtenues traitées statiquement ».¹³ Ces raisons ont donc motivées le choix du questionnaire comme méthode d'enquête.

1.1.1. Questionnaire écrit.

Ici, nous avons une série de questions écrites que nous soumettons aux apprenants et aux enseignants afin de connaître leurs opinions sur l'utilisation de la BD dans les classes de FLE. Est-ce que les enseignants du FLE utilisent-ils la BD dans l'apprentissage ? Leurs manuels utilisent-ils la BD ? Quelles sont les raisons et les motivations qui les poussent à l'utiliser ? Quelles méthodes utilisent-ils ? Quelles lacunes pouvons-nous déceler ?.

1.1.2. Questionnaire oral.

C'est l'entretien de recherche. Une méthode d'investigation que nous avons utilisée afin de collecter des données complémentaires et/ou supplémentaires nécessaires à nos enquêtes. Comme plusieurs données ne peuvent être acquises par le questionnaire écrit, nous avons eu recours aux questions orales. En effet, dans ce pays anglophone, plusieurs apprenants ont souvent du mal à écrire correctement le français. Ils s'expriment mieux oralement. Nous ne nous sommes pas seulement limités aux apprenants. Nous avons aussi posé une série de questions orales aux enseignants qui sont à la base du choix des méthodes et qui les appliquent aux apprenants. Sous la forme d'un entretien oral, nous avons posé des questions supplémentaires afin de savoir quels aspects de la BD les enseignants exploitent le plus, et pourquoi.

1.2. Terrain d'enquête.

La ville du Cap et ses environs constituent le champ de nos investigations. Le choix de cette ville s'est imposé à cause de son caractère multilinguistique très accusé. Plusieurs langues y sont parlées. A l'anglais, l'afrikaans, le xhosa et le zulu, langues parlées par la population autochtone, s'ajoutent les langues parlées par les étrangers. En effet, la loi sud-africaine reconnaît à tout citoyen sud-africain le droit de parler la langue de son choix. Mais l'anglais reste généralement, à côté de l'afrikaans, la langue de

¹³ CHAUCHAT, H., *Op cit*, p.179

l'enseignement pour la majorité des écoles. Ainsi dans cet environnement langagier très complexe, le français n'est souvent que la troisième ou la quatrième langue pour la plupart des apprenants.¹⁴ Il est aussi à signaler qu'aucun critère spécifique ne justifie la sélection des écoles, sauf le fait qu'elles enseignent le français et qu'elles étaient disposées à nous accueillir.

1.3. Populations enquêtées.

Ne pouvant pas atteindre tous les apprenants et les enseignants, la collecte des données s'effectue sur un échantillon soigneusement défini afin d'arriver à des résultats valables. Aussi notre échantillon est-il constitué à l'image de notre population d'enquête, c'est-à-dire qu'il représente les caractéristiques de la population mère. A cet effet, une classe expérimentale a été constituée.

Dans cette classe expérimentale, nous avons des locuteurs anglophones d'une église francophone du Cap dont le pasteur et la majorité des membres sont congolais. Cette classe réunissait des locuteurs de nationalité sud-africaine parlant l'afrikaans et l'anglais. Elle est composée de 24 apprenants dont dix-huit femmes et six hommes. Ils sont tous adultes. Et ils ont tous envie d'apprendre le français.

1.3.1. Apprenants.

Nous définissons l'apprenant comme un individu en situation d'apprentissage. Formé de la même manière que le mot étudiant, « apprenant » insiste sur l'acte d'apprendre, un acte dont celui qui apprend prend l'initiative. L'apprenant est quelqu'un qui apprend et non quelqu'un qu'on « élève ». ¹⁵

Pour Sophie Moirand, se demander qui est l'apprenant, c'est chercher à connaître, outre son identité, ses motivations, et surtout (parce qu'elles en découlent) quelles images il se fait non seulement de ses besoins en langue, c'est-à-dire des manques, mais de sa compétence de communication à l'arrivée, quelles attitudes il a face à la langue visée et envers ceux qui la parlent, quelles représentations il s'est construit concernant l'apprentissage des langues, son propre apprentissage et ses expériences antérieures d'apprentissage, enfin qu'elles sont ses connaissances, ses domaines d'expérience et surtout ses habitudes d'apprentissage.¹⁶

Considérant Galisson, Coste et Moirand, nous voyons comment la notion d'apprenant a évolué et est devenue très complexe. Cela montre le

¹⁴ En Afrique du Sud, plusieurs personnes parlent d'abord une langue nationale locale, ensuite vient l'anglais qui a aussi le statut d'une langue nationale, et enfin vient une troisième langue de son choix qui est souvent apprise à l'école. C'est le cas du français. La première langue nationale ainsi constitue l'identité culturelle et/ou ethnique de la personne.

¹⁵ GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, p.41

¹⁶ MOIRAND, Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris : Hachette, 1982, pp.46-47

souci du didacticien à vouloir mieux cerner l'agent principal et le centre de l'apprentissage. Voilà pourquoi Galisson ajoute que l'apprenant est un sujet qui participe à un projet d'éducation le concernant et qui s'attache à prendre en charge l'apprentissage du savoir-faire visé.¹⁷ Nous devons savoir que l'apprenant est à la base de tout apprentissage, et que l'apprentissage doit tenir compte de ses besoins langagiers « dans la mesure où le fonctionnel se définit comme la mise à disposition du demandeur les moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte desdits besoins constitue l'acte déterminant d'une approche fonctionnelle ».¹⁸

Ainsi distinguons-nous deux catégories d'apprenants: ceux qui n'utilisent pas la BD et ceux qui l'utilisent dans l'apprentissage du français. Ils sont dans les écoles de Mowbray, Rondebosh, Athlone et Maitland.

1.3.1.1. Apprenants qui n'utilisent pas la BD.

Plusieurs écoles n'utilisent pas de BD dans leurs méthodes d'apprentissage. En allant dans ces classes, nous avons présenté quelques albums de BD aux apprenants. Après la présentation de ces albums, nous avons donné quelques leçons expérimentales utilisant la BD comme matériel. Un questionnaire d'enquête a été remis à chaque apprenant à la fin de chaque séance.

Dans la classe expérimentale que nous avons constituée, nous avons enseigné le français, en utilisant la BD bien sûr. Ici, les choses nous ont semblé plus faciles, car ce sont des apprenants qui n'ont jamais appris le français, mais qui veulent l'apprendre à cause de l'église et des amis qui, eux, sont francophones. Nous pouvons alors utiliser la BD sans la crainte de nous faire contredire par l'enseignant inexistant du cours de français. Un questionnaire d'enquête est remis à chaque apprenant à la fin.

Nous devons aussi signaler que pour les apprenants qui ne savent pas écrire assez bien le français, nous leur avons demandé de répondre en anglais. Toujours dans l'esprit de suppléer au déficit linguistique de certains apprenants, nous avons opté à l'entretien de recherche, sous la forme d'un questionnaire oral, pour les apprenants qui ne savent pas bien écrire le français.

Voici les questions posées à la première catégorie d'apprenants :

1. Âge ?
2. Sexe ?
3. Classe (niveau d'études) ?
4. Langue(s) maternelle(s) ?
5. Langue(s) étrangère(s) ?
6. Avez-vous lu des bandes dessinées (BD) en général ?
7. Quelle(s) méthode(s) avez-vous utilisé dans l'apprentissage du français ?
8. Y a-t-il des BD dans votre manuel de français ?

¹⁷ GALISSON, R., *Hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*, Paris : CLE International, 1980, p.12

¹⁸ GALISSON, R., *Op cit*, p.20.

9. Sinon, pensez-vous que vous devriez utiliser la BD en classe ?
10. Peut-on introduire la BD dans l'apprentissage du français ? Pourquoi ?
11. Est-il sérieux d'apprendre le français par la BD ? Pourquoi ?
12. Ne pensez-vous pas que l'utilisation de la BD vous ramènera à l'enfance ? Si oui, comment ?
13. Pensez-vous que la BD vous aidera à mieux apprendre le français ? Expliquez.

1.3.1.2. Apprenants qui utilisent la BD.

Dans l'apprentissage du français, les enseignants ont trop de liberté dans le choix des programmes. Ce choix est important car il influence aussi celui des méthodes. Ainsi l'enseignant imposera-t-il son choix et ses préférences aux apprenants, avec ou sans le consentement de ces derniers. Durant nos investigations, nous avons constaté que plusieurs écoles utilisent la BD dans leurs méthodes. Ce sont des écoles dont les manuels contiennent la BD comme matériel d'apprentissage. Il est tout à fait normal que les opinions de ces derniers soient différentes de celles des apprenants de la première catégorie. Nous nous sommes intéressés donc à savoir les opinions de ces apprenants sur l'utilisation de la BD dans l'apprentissage du français. Nous voulons ainsi savoir ce qu'ils pensent réellement de la BD, étant les premiers concernés par la méthode utilisée par l'enseignant. Comme toujours, un questionnaire écrit a été remis à chacun d'eux.

Quand nous parlons des méthodes qui utilisent la BD, cela ne veut pas dire qu'elles ne sont constituées que de séquences de BD comme matériel d'apprentissage. La BD n'est qu'une partie du matériel didactique utilisé par les apprenants.

A côté de ce questionnaire écrit, des entretiens individuels ont eu lieu avec certains apprenants afin de compléter les résultats de nos enquêtes. Ainsi avons-nous posé à cette catégorie d'étudiants les mêmes questions qu'aux précédents, omettant toutefois les questions 7, 8, 9 et 10. Cela se comprend car ces apprenants sont des habitués de la BD. Connaître les bénéfices qu'ils en tirent est un atout positif dans l'apprentissage du français.

1. Âge ?
2. Sexe ?
3. Classe (niveau d'études) ?
4. Langue(s) maternelle(s) ?
5. Langue(s) étrangère(s) ?
6. Avez-vous connu la BD avant l'apprentissage du français ?
7. Est-il sérieux d'apprendre le français par la BD ? Pourquoi ?
8. Ne pensez-vous pas que l'utilisation de la BD vous ramène à l'enfance ? Expliquez.
9. Peut-on supprimer la BD dans l'apprentissage du français ? Pourquoi ?

1.3.2. Enseignants.

L'enseignant est l'organisateur du cours de français. C'est lui qui choisit la méthode et/ou la matière à enseigner. D'habitude, il est le personnage central du choix et de l'organisation de l'apprentissage du français. Ainsi Lehmann dit-il que ce qui caractérise sans doute le plus nettement l'activité de l'enseignant de français fonctionnel est qu'avant d'être un enseignant il doit presque toujours réaliser lui-même le matériel qu'il utilisera.¹⁹ Ce rôle lui donne encore plus d'importance dans ce pays. En effet, l'enseignant du français a le pouvoir de dicter ses propres choix aux apprenants sans pour autant prendre en compte les besoins de ces derniers. C'est souvent le triste constat de l'apprentissage du français au Cap.

Ainsi « se demander qui est l'enseignant, c'est au-delà d'une analyse de statut et de son rôle dans l'institution, faire un bilan de ses connaissances, de ses expériences, des formations reçues et des possibilités d'autoformation et de recyclage, c'est s'interroger sur l'image qu'il a des apprenants et de la langue qu'il enseigne... C'est réfléchir enfin sur ses habitudes d'enseignant, ses stratégies d'enseignement, ses capacités à écouter et à observer les apprenants ».²⁰ En effet l'enseignant organise tout. Ainsi doit-il être en mesure de connaître les besoins langagiers des apprenants. Il a la charge d'assumer les responsabilités du genre de formation que les apprenants doivent avoir afin qu'ils comprennent le mieux possible la langue cible. En effet, même s'il doit détecter les besoins langagiers des apprenants, il a toujours le pouvoir de les influencer afin de leur faire accepter son choix personnel. Ainsi est-il, en fin de compte, le premier responsable de l'apprentissage/enseignement de ses apprenants.

Voici les questions posées aux enseignants:

1. Sexe ?
2. Langues parlées par ordre décroissant de maîtrise ?
3. Depuis quand enseignez-vous le français ?
4. Quelle(s) méthode (s) utilisez-vous ?
5. Utilisez-vous la BD dans l'apprentissage du français ?
6. Si oui, quel est l'apport de la BD dans l'apprentissage du français ?
7. Sinon, quels sont les désavantages de la BD dans l'apprentissage du français ?
8. Est-il sérieux d'apprendre le français par la BD ? Pourquoi ?
9. Y a-t-il une différence entre l'apprentissage du français avec la BD et l'apprentissage du français sans la BD du point de vue de la compréhension des apprenants ? Si oui, laquelle ?
10. Ne pensez-vous pas que la BD n'est que le prolongement des méthodes audio-visuelles ? Expliquez.

¹⁹ LEHMANN, Denis, *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique: Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français*, Paris, Clé International, 1980, p.142

²⁰ MOIRAND, Sophie, *Op cit*, p.47

11. Quel type de BD faudrait-il utiliser ? Pourquoi ?

1.4. Analyse et interprétation des données.

1.4.0. Introduction.

La récolte des données seule ne suffit pas. Il faut les analyser et les interpréter afin d'en tirer les conclusions qui s'imposent. Ainsi devons-nous savoir qu'une fois achevée la récolte des données, celles-ci doivent être structurées et analysées. D'abord, en fonction de la méthode utilisée, les données récoltées sont comptées, résumées, calculées et/ou interprétées. Ensuite, elles sont présentées de manière à en obtenir une bonne vue d'ensemble. Une analyse soignée des données fournit une base solide pour pouvoir prendre des décisions. Enfin les interprétations seront réalisées sur la base de données récoltées et analysées afin de répondre aux questions que nous nous sommes posées au début de l'enquête.

Ainsi devons-nous noter que les données seront analysées en rapport avec la population de nos enquêtes, et que certaines données seront représentées par de tableaux. Rappelons que nous avons deux catégories de personnes enquêtées : les apprenants et les enseignants. La catégorie des apprenants est divisée en deux autres sous catégories: celle de ceux qui utilisent la BD et celle de ceux qui ne l'utilisent pas.

1.4.1. Apprenants qui n'utilisent pas la BD.

1.4.1.0. Introduction.

Cent cinquante-six (156) apprenants ont répondu aux questionnaires d'enquêtes. Cette catégorie compte en son sein 58 personnes de sexe masculin et 98 personnes de sexe féminin. Pour le plus grand nombre d'apprenants la connaissance de la BD est une découverte.

Plusieurs facteurs sont pris en compte. Chez ces apprenants, nous voulons observer d'abord certaines données telles que l'âge, le sexe, les langues parlées, la connaissance de la BD, la lecture de la BD, mais aussi la suppression et/ou l'apport de la BD dans l'apprentissage du français. Ensuite, nous aurons une certaine synthèse de toutes ces opinions. Enfin, une conclusion partielle mettra la fin à cette partie.

1.4.1.1. Age.

L'âge des apprenants varie entre 8 et 54 ans. C'est un facteur très déterminant dans l'apprentissage des langues. En effet, à un certain âge, beaucoup ne sentent plus le besoin d'apprendre une langue. Il leur faut donc des besoins particuliers pour apprendre une langue étrangère.

En ce qui nous concerne, plusieurs apprenants ont un goût précoce d'apprendre une langue étrangère. En effet, l'âge des jeunes varie entre 8 ans à 25 ans. Ce sont des apprenants qui sont soit à l'école primaire, soit à

l'école secondaire, et soit à l'université. Ils ont des motivations plus académiques. Ils doivent suivre fidèlement le programme et le manuel de l'enseignant titulaire du cours de français, car souvent leurs besoins langagiers ne sont pas pris en compte.

La classe expérimentale est composée d'adultes qui veulent apprendre le français par curiosité. Et les motivations de ces derniers ne sont pas les mêmes à celles des premiers. Ces adultes plus âgés appartiennent à la même église avec des francophones. Ils sont plus pragmatiques, et ils veulent apprendre la langue dans un but bien déterminé. Ce sont des apprenants qui sont en contact permanent avec la langue française car ils fréquentent la même église que les francophones. N'oublions pas que le français est la langue utilisée par le pasteur de cette église, et que plusieurs membres de cette église sont d'origine congolaise (R.D. du Congo). Leur âge varie entre 33 ans et 54 ans.

Age des apprenants.

Apprenants	Age	Nombre d'apprenants	%
Ecole primaire	De 8 à 12 ans	12	8
Ecole secondaire et Université	De 13 à 19 ans	120	77
Classe expérimentale	De 33 à 54 ans	24	15
Total		156	100

Ce tableau nous montre que la majorité des apprenants sont des jeunes. Aussi constatons-nous que même les personnes âgées qui ne vont plus à l'école peuvent apprendre le français. Toujours dans le cadre des programmes scolaires, plusieurs autorités demandent aux apprenants qui ne parlent pas l'une des langues nationales sud-africaines d'apprendre le français comme seconde ou troisième langue afin de compléter leur programme scolaire.

1.4.1.2. Sexe.

Les apprenants que nous avons interrogé sont des hommes (58) et des femmes (98). Nous répartissons les apprenants selon leur sexe (masculin et féminin) mais aussi selon leur milieu d'apprentissage (l'école primaire, l'école secondaire, l'université et la classe expérimentale).

Le sexe peut influencer le choix des apprenants. C'est pourquoi nous avons voulu savoir si la différence sexuelle n'est pas un frein à l'apprentissage du français, et si elle peut inciter tel sexe à apprendre le français plus que tel

autre sexe. En effet, généralement, il est dit que les femmes aiment plus les langues que les hommes

Aussi ne devons-nous pas oublier que la différence sexuelle dans l'enseignement est un problème qui préoccupe le monde en général, et les pays sous-développés, en particulier. Ce problème se pose encore en Afrique du Sud. En effet, en matière d'éducation, il est connu de tous que les hommes sont plus privilégiés que les femmes. Ainsi la tendance actuelle est celle de chercher un équilibre parmi les sexes, mais aussi d'éduquer le plus grand nombre de femmes afin de leur donner le plus d'occasions possibles dans la société. Nous avons ainsi savoir si dans l'apprentissage du français langue étrangère, il y a une certaine domination d'un sexe au détriment d'un autre sexe qui serait alors désavantagé.

Sexes des apprenants.

Sexe	Primaire	Secondaire et université	Classe expérimentale	Total	%
Masculin	4	48	6	58	37
Féminin	8	72	18	98	63
Total	12	120	24	156	100

Nous constatons que la majorité des apprenants sont du sexe féminin. Ainsi pouvons-nous dire que le sexe peut être considéré comme un élément déterminant dans le choix du français langue étrangère pour chacun de nos apprenants. En plus, nous devons avouer que les filles et/ou les femmes ont souvent été plus actives que les hommes lors de nos passages dans ces écoles.

1.4.1.3. Classe (niveau d'études).

Les apprenants qui font l'objet de nos enquêtes appartiennent à de différents d'études scolaires. Ainsi avons-nous ceux de l'école primaire, ceux de l'école secondaire et ceux de certaines universités de la ville. Nous avons 12 apprenants au primaire, 96 apprenants au secondaire, 24 apprenants à l'université et 24 apprenants en classe expérimentale.

Dans l'apprentissage du français langue étrangère, la répartition en niveaux d'apprentissage est très importante. En effet, plusieurs apprenants ne sont que de faux débutants. Ainsi ces apprenants seront ennuiés quand ils sont mis ensemble avec les autres apprenants qui ne viennent de commencer l'apprentissage du français. Malheureusement, cet élément n'est pas pris en compte. A cause de cela, dans chaque classe, il y a des apprenants qui ont de niveaux d'apprentissage variés. Les plus avancés sont souvent dans les mêmes classes que les moins avancés. C'est ainsi qu'il est mieux de

catégoriser les apprenants selon les niveaux cités plus haut : l'école primaire, l'école secondaire, l'université et la classe expérimentale.

Et même si souvent le niveau de connaissance de la langue n'est pas différent entre les apprenants de ces différents niveaux, la majorité des écoles ne tiennent pas compte de cette réalité. Elles ne savent pas que nombre d'apprenants ne sont que des faux débutants mis ensemble avec des apprenants qui viennent juste de commencer l'apprentissage du français (les moins avancés). Mais nous tenons à la répartition canonique dictée par les instances gouvernementales.

Niveau d'études des apprenants.

Niveau de l'apprenant	Nombre	%
Ecole primaire	12	8
Ecole secondaire	96	62
Université	24	15
Classe expérimentale	24	15
Total	156	100

Il ressort de ce tableau que la majorité des apprenants se trouve au niveau secondaire. En effet, c'est à ce niveau que nous avons beaucoup de jeunes qui s'intéressent à apprendre le français. Aussi la politique d'ouverture de la nouvelle Afrique du Sud au monde et à l'Afrique permet cela. Ainsi avons-nous, actuellement, plusieurs écoles qui ont inscrit le français dans leurs programmes scolaires.

1.4.1.4. Langues maternelles.

En général, dans la zone couverte par nos investigations, les langues maternelles des apprenants sont l'anglais, l'afrikaans, le xhosa et le zulu. Ce sont des Sud Africains. Mais, à côté de ces apprenants, nous avons ceux d'origine étrangère qui parlent les langues de leurs communautés linguistiques d'origine. C'est le cas de l'allemand, de l'espagnol, du japonais, du coréen et/ou du chinois. Ainsi sont-elles les langues maternelles de ceux-là. Il est à noter que plusieurs apprenants parlent deux langues maternelles. C'est le cas de l'anglais et de l'afrikaans pour plusieurs apprenants.

Il est vrai que les apprenants parlent plusieurs langues maternelles. En effet, la langue maternelle est apprise comme le premier instrument de communication, dès le plus jeune âge et employée dans le pays d'origine du sujet parlant. Ainsi est-elle d'une grande importance en didactique des langues. Les méthodologies anciennes négligient la langue maternelle, disant

qu'elle est à la base de plusieurs fautes, surtout phoniques de l'apprenant, mais cela n'est plus le cas aujourd'hui. Actuellement, en effet, on a recours à la langue maternelle pour faire réfléchir l'apprenant. Ainsi, « le recours à la langue maternelle ne signifie pas le recours aux pratiques anciennes de la méthodologie traditionnelle autrement dit: que le véhicule privilégié du groupe en formation n'est plus la langue maternelle des apprenants, parce que le risque serait alors trop grand de glisser d'un enseignement «de la langue» tel qu'on le conçoit aujourd'hui, à un enseignement « à propos de la langue» tel qu'on le concevait naguère.»²¹

Aussi intègre-t-on «la langue maternelle à l'enseignement des langues étrangères parce qu'on ne saurait construire de toutes pièces une langue étrangère qui ne devait rien à la langue maternelle; et qu'en les comparant, on apprend à mieux les connaître toutes deux.»²²

Voici comment ces langues se répartissent parmi les apprenants :

Langues maternelles.

Langues parlées	Nombre d'apprenants	%
Anglais	63	40
Afrikaans	51	33
Xhosa	15	10
Zulu	5	3
Allemand	6	4
Espagnol	5	3
Portugais	4	3
Coréen	3	2
Chinois	2	1
Japonais	2	1

Il ressort de ce tableau que plusieurs apprenants parlent des langues sud-africaines et que nombreux sont ceux qui parlent l'anglais et l'afrikaans. Il y a aussi des cas où les apprenants sont en situation de plurilinguisme (ou multilinguisme). C'est en effet une situation très courante dans la ville du Cap. Le multilinguisme est « la situation qui caractérise les communautés

²¹ GALISSON, R., Op cit, P. 65.

²² GALISSON, R., Op cit, pp. 68-69.

linguistiques et les individus installés dans les régions, des pays où deux langues (bilinguisme) et plus (multilinguisme) sont utilisées concurremment. Un bruxellois usant du flamand et du français, un québécois parlant le français et l'anglais se trouvent en situation de bilinguisme.»²³

Par rapport à cette pensée de Galisson, nous avons les combinaisons de langues parmi les apprenants que nous avons rencontré : anglais/afrikaans et xhosa/zulu. Le tableau ci-après nous le montre :

Bilinguisme des apprenants.

Langues parlées	Nombre d'apprenants	%
Anglais/Afrikaans	39	25
Xhosa/Zulu	4	3
Total	43	28

De l'ensemble de ces apprenants, nous avons 28% de multilingues. En effet, cela prouve que plusieurs apprenants peuvent parler plusieurs langues à la fois. C'est la conséquence de la diversité culturelle et linguistique de l'Afrique du Sud.

1.4.1.5. Langues étrangères.

Dans la majorité de cas, les apprenants ne parlent pas assez de langues étrangères. Les langues étrangères parlées les sont souvent par les apprenants étrangers qui ont élu domicile en Afrique du Sud. Parmi ces langues, nous avons le français, l'allemand, l'espagnol, le chinois, le japonais, le coréen et le portugais. Notons que la politique de ségrégation raciale a fait qu'en Afrique du Sud, nombreux sont ceux qui ne parlent pas les langues locales sud-africaines, s'ils n'appartiennent pas à la même communauté linguistique. Mais, l'anglais est toujours la langue de l'enseignement dans la majorité d'écoles. A cause de ce statut, l'anglais est considéré comme une langue maternelle. C'est elle que l'enseignant utilise pour expliquer la nouvelle langue étrangère aux apprenants.

Même si «on admet maintenant que l'apprentissage en milieu scolaire de toute langue autre que L1 relève de la pédagogie d'une langue non maternelle ou «étrangère», quel que soit le statut officiel de cette langue dans la communauté où vit l'élève»²⁴, l'anglais et l'afrikaans qui sont des langues importées n'ont pas totalement le statut de langues étrangères. En effet, ce sont des langues nationales et maternelles, actuellement, parlées par plusieurs Sud-Africains.

²³ GALISSON, R. Op cit, P. 69.

²⁴ GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, p.198.

Langues étrangères.

Langues parlées	Nombre d'apprenants	%
Français	156	100
Anglais	24	15
Afrikaans	22	14
Xhosa	9	6
Allemand	4	3
Hollandais	3	2
Portugais	3	2
Zulu	3	2

Nous constatons que plusieurs apprenants ne parlent pas de langues étrangères. La seule langue étrangère qui est parlée par la majorité d'apprenants est le français. Cela parce qu'ils sont dans la classe de français. En ce qui concerne les langues, la situation de l'Afrique du Sud, en général, et de la ville du Cap, en particulier, est surprenante. En effet, dans cette ville, certaines langues sud-africaines sont considérées comme étant des langues étrangères. Aussi longtemps nous ne sommes pas de la même communauté ethnique, tribale et/ou raciale et que nous ne parlons pas la même langue, la langue de l'autre est une langue étrangère. C'est un vestige de la politique de ségrégation raciale.

Aussi constatons-nous qu'il y a encore des apprenants qui considèrent l'anglais et l'afrikaans comme des langues étrangères ; langues de l'opresseur et du colonisateur Blanc. Ainsi parler la langue de sa communauté culturelle et/ou ethnique fait-il encore l'objet d'une certaine fierté d'appartenance raciale dans cette nouvelle Afrique du Sud. Cette situation entraîne les apprenants à s'intéresser plus à la connaissance de la langue tribale qu'à celle de l'anglais qui est la langue de l'enseignement et aussi celle de la transmission de la culture.

1.4.1.6. Lecture de la BD.

Nous avons voulu savoir si nos apprenants ont l'habitude de lire des BD. En effet chez les francophones, la lecture de la BD est un élément culturel. Dès le bas âge, l'enfant francophone a l'habitude de lire des BD, et il grandira avec cette habitude. Aussi constatons-nous que les plus jeunes et les plus âgés peuvent se partager les mêmes BD. Celle-ci est pratiquement un phénomène culturel. Cela n'est pas toujours le cas dans le monde

Anglophone. Dans le cas de l'Afrique du Sud, nombre de nos apprenants n'ont pas l'habitude de lire la BD. Cela se constate aussi chez les apprenants qui viennent des pays anglophones. Ils n'ont pas la culture de la BD et ils ne la lisent pratiquement pas.

Lecture de la BD.

Apprenants ont lu la BD	Nombre	%
En entier	16	10
En partie	33	21
N'ont jamais lu de BD	107	69
Total	156	100

Comme le tableau nous l'indique, nombre d'apprenants n'ont jamais lu de BD. Ils ont entendu parler de la BD mais, pour certains, c'est pour la première fois qu'ils touchent une BD entière. Sur les 156 apprenants, 16 apprenants ont déjà lu une BD entière, 33 apprenants ont lu une BD en partie et 107 apprenants n'ont jamais lu de BD. Comprendons que quand nous parlons de la lecture de la BD, cela veut dire que même les apprenants qui ont déjà lu des BD en anglais sont pris en compte. Nous avons donc voulu savoir si ces apprenants lisent des BD, quelles que soient les langues dans lesquelles elles sont écrites. Bien que cela ne soit pas visible dans ce tableau, nous pouvons aussi signaler que les apprenants d'origine étrangère ont beaucoup plus lu des BD que ceux d'origine sud-africaine.

1.4.1.7. Connaissance de la BD.

La connaissance de la BD peut influencer les apprenants à l'aimer ou à la refuser. C'est pourquoi nous avons voulu savoir s'il y a des apprenants qui connaissent la BD avant notre passage. En effet, un apprenant peut avoir déjà vu une BD sans pourtant l'avoir lue par le manque d'intérêt vis-à-vis de la BD.

Connaissance de la BD.

Apprenants connaissent la BD	Nombre	%
Oui	64	41
Non	92	59
Total	156	100

Plusieurs apprenants ne connaissent pas la BD. Ils sont au nombre de 92 et occupent 59 %. Cette majorité prouve à suffisance que la BD n'est pas vulgarisée en Afrique du Sud. C'est aussi le cas du monde Anglophone en général. Aussi constatons-nous que si 41 % d'apprenants connaissent la BD, peu parmi eux ont lu des BD entières. Ils ne sont pas "bédéphiles".

En combinant les deux tableaux, nous obtenons le tableau suivant :

Lecture et connaissance de BD.

Apprenants	Nombre	%
Connaissent et lisent la BD	39	25
Connaissent et ne lisent pas de BD	25	16
Ne connaissent pas et ne lisent pas de BD	92	59
Total	156	100

De tous les apprenants, 59 % d'apprenants ne connaissent pas la BD et ne l'ont jamais lu. Nous avons aussi des apprenants qui ont déjà vu ou qui ont déjà touché la BD, mais qui ne l'ont jamais lu. Ils représentent 16% d'apprenants. A cela s'ajoutent les apprenants qui connaissent la BD et qui l'ont lue. Ils représentent 25 %.

Toujours dans ce cadre de la connaissance de la BD, plusieurs apprenants viennent de faire une découverte de du genre. Chose surprenante, ils viennent de toucher la BD pour la première fois. Ils n'ont jamais lu même une BD d'expression anglaise. La BD ne fait donc pas partie de leur quotidien.

1.4.1.8. Méthodes utilisées en apprentissage du français.

Plusieurs méthodes sont utilisées en FLE. Toutes ces méthodes sont choisies par l'enseignant seul. Il choisit ses méthodes sans demander l'avis de l'apprenant et, parfois même, sans avoir connaissance des besoins langagiers et/ou des intérêts de l'apprenant.

Il est à noter que les apprenants ne savent pas les noms des méthodes qu'ils utilisent. L'enseignant leur impose ses méthodes sans autre explication. L'apprenant ne fait que subir la dictature de l'enseignant-maître, ce qui est contraire aux théories actuelles en FLE. En effet, l'enseignement n'est plus

autocratique mais démocratique, car il naît d'une concertation entre l'enseignant et les apprenants qui débattent ensemble des objectifs de l'éducation et des modalités d'accès à ces objectifs. L'enseignement doit donc placer l'apprenant au centre de ses préoccupations et chercher à satisfaire les besoins de cet apprenant.²⁵

Ainsi comprenons-nous que les méthodes posent de sérieux problèmes et aux apprenants et aux enseignants. En effet, plusieurs enseignants ne savent même pas quelle méthode utilisée dans l'apprentissage du français. Ce sont souvent des personnes qui soit viennent des pays francophones, soit qui parlent le français avec plusieurs difficultés. La qualification des enseignants est donc un problème épineux en Afrique du Sud..

En ce qui concerne la classe expérimentale, aucune méthode spécifique n'a été utilisée. Nous avons simplement sélectionné quelques BD qui ont été ensuite utilisées dans l'apprentissage du français langue étrangère.

1.4.1.9. BD dans le manuel de français.

Plusieurs manuels de français ne contiennent pas de BD. Nous avons dit précédemment que les apprenants ne connaissent pas la méthode qu'ils utilisent dans l'apprentissage du français. Toujours est-il qu'ils reconnaissent quand même, parfois, l'utilisation d'une séquence de BD. C'est le cas de Joe qui parle du Sida. Ce sont surtout des "comics" qui poursuivent un but purement didactique sur un point de l'actualité sociale.

Si avant notre passage plusieurs apprenants avaient des idées erronées sur la BD, cela n'est plus le cas. En effet après notre passage, par la présentation des albums de BD, et par les leçons avec la BD comme matériel, beaucoup d'apprenants ont changé leur opinions sur la BD. Cela se voit dans la suite de nos travaux.

1.4.1.10. BD dans le manuel de français.

Plusieurs apprenants ont souhaité l'introduction de la BD dans l'apprentissage du français. Pour ceux-là, en liant l'image au texte, la BD leur permet de mieux apprendre le français. Elle leur permet d'utiliser leur mémoire visuelle. L'image de la BD leur permet de mieux comprendre ce que dit la partie linguistique. En effet, associer la partie iconique à la partie linguistique les aidera à mieux apprendre la langue car souvent la partie linguistique ne peut pas tout exprimer. Ainsi faut-il toujours associer l'écrit et/ou l'oral à l'image afin d'avoir une idée claire de ce qui est dit.

Si plusieurs apprenants sont pour l'introduction/utilisation de la BD dans l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère, c'est à cause des nombreux avantages qu'ils peuvent en tirer. Le langage de la BD leur permet à s'exercer dans la pratique de la langue française. C'est aussi le cas de l'image est une source d'apprentissage de la langue. En effet, les

²⁵ GALISSON, R., Op cit, p.44

différentes interprétations que les apprenants font de l'image, sa polysémie, leur permettent d'organiser des débats et, ainsi, de s'entraîner dans cette nouvelle langue qu'ils apprennent.

Ainsi donc, il est tout à fait sérieux d'apprendre le français par la BD. Sa fonction ludique rend l'apprentissage plus intéressant et moins rigide. Par sa fonction ludique, la BD détend la mémoire. Cela implique que l'apprentissage du français sera plus amusant. Il aura lieu dans une atmosphère de gaieté et de joie, atmosphère nécessaire à la bonne compréhension et à la bonne assimilation du français.

La BD n'est pas un livre écrit par des adultes pour un public jeune. Au contraire, les plus jeunes et les plus âgés se partagent les mêmes BD. Ils les lisent et en discutent le contenu. Cela est une particularité de la BD. C'est un livre pour tous les âges. Les thèmes sont toujours d'actualité. Ils sont ceux de tous les jours et ils touchent tous les âges. Nous devons aussi souligner qu'il existe des BD faites pour les jeunes. Mais cela ne veut pas dire que les BD nous ramènent à l'enfance. Ce sont des BD qui traitent des thèmes chers aux enfants.

Nous devons aussi savoir que le langage de la BD est différent de celui des livres classiques trop traditionaliste et académiques. Avec la BD, nous apprenons la langue de tous les jours, celle qu'on ne retrouve pas dans les livres trop savants. C'est souvent la langue des jeunes, celle qui est parlée par le commun des usagers. On peut donc y trouver l'argot et toutes les formes de la langue qu'on ne peut retrouver dans les livres classiques.

Et c'est pourtant, cette langue-là que la plupart des membres de la communauté francophone veulent parler. C'est pourquoi, la BD aidera les apprenants à comprendre la langue populaire à côté de la langue classique, la langue standard.

Le tableau ci-dessous nous donne une idée de la place de la BD dans l'apprentissage du français langue étrangère chez les apprenants qui n'utilisent pas de BD dans leur manuel.

Synthèse d'opinions sur la BD.

BD	Pour	Contre	Indécis	Total
Utilisation	128	17	11	156
Introduction	126	13	17	156
Ramène à l'enfance	31	112	13	156
Sérieux	123	24	9	156
Aide à mieux apprendre	128	15	13	156

En forme de pourcentage, le tableau des opinions se présente sous la forme suivante:

Synthèse d'opinions sur la BD en %.

BD	Pour	Contre	Indécis	Total
Utilisation	82%	11%	7%	100%
Introduction	81%	8%	11%	100%
Ramène à l'enfance	20%	72%	8%	100%
Sérieuse	79%	15%	6%	100%
Aide à mieux apprendre	82%	10%	8%	100%

De ces tableaux nous pouvons déduire les conclusions suivantes :

La majorité des apprenants est pour l'utilisation de la BD dans la classe de français langue étrangère. Au moins 82% d'apprenants sont pour, 11% d'apprenants sont contre et 7% d'apprenants sont indécis. En effet, 81% d'apprenants sont pour l'introduction, 8% d'apprenants seulement sont contre et 11% d'apprenants sont indécis.

A propos de l'enfance, nous avons 20% d'apprenants qui disent que la BD les ramène à l'enfance, car ils comparent souvent la BD aux « comics » qu'ils lisent dans des journaux. Ainsi avons-nous 72% d'apprenants qui disent que la BD ne les ramène pas à l'enfance et 8% d'apprenants qui sont indécis. Nous devons souligner, en effet, que la BD ne nous ramène pas à l'enfance. Comme nous l'avons déjà dit plus haut, la BD est pour tous les âges. Elle est d'actualité et pour les moins jeunes et pour les plus âgés. Ainsi à la question de savoir s'il est sérieux d'apprendre le français par la BD, le plus grand nombre a répondu par l'affirmative. Nous avons 79% de oui, 15% de non et 6% d'indécis. Cela n'est pas surprenant du fait que plusieurs apprenants sont pour l'introduction de la BD dans l'apprentissage du français.

La BD aide à mieux apprendre le français. Ici, nous avons une majorité écrasante de oui au détriment du non. En effet, la BD permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et de connaître la langue de tous les jours, celle qui est parlée par plusieurs personnes, celle qu'on retrouve facilement dans la rue mais aussi celle qu'on ne retrouve pas dans les manuels des apprenants. On se demande alors pourquoi cette omission volontaire. La vérité est que l'omission de cette partie de la langue prouve l'ignorance même de l'évolution et de l'enrichissement de la langue, car celle-ci n'est pas statique mais dynamique. Ainsi avons-nous 82% d'apprenants qui sont pour, 10% d'apprenants qui sont contre et 8% d'indécis.

1.4.1.10. Conclusion.

La BD peut jouer un important rôle dans l'amélioration de l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère. En effet,

plusieurs apprenants sont favorables à l'utilisation à l'introduction de la BD, car elle présente plusieurs avantages. Nous pouvons donc nous servir de ces avantages afin de rendre l'apprentissage du français plus efficace et attrayant. Cette efficacité se voit dans la participation des apprenants dans les leçons d'apprentissage du français. Cela crée plus de situations et/ou d'occasions de s'exprimer pour les apprenants.

Bien que les apprenants soient en majorité jeunes, l'âge ne doit pas arrêter quelqu'un à apprendre la langue française. Pour ce qui nous concerne, plusieurs personnes âgées ont encore le désir d'apprendre le français. L'utilisation de la BD peut rendre l'apprentissage/enseignement du français d'avantage aussi attrayant qu'efficace. Alors, elle crée pour les apprenants d'avantages situations pour s'exprimer.

Ainsi l'âge n'étant pas un obstacle à l'apprentissage du français langue étrangère, nous avons constaté que les apprenants sont en majorité jeunes. Mais aussi, les plus âgés ont toujours le désir d'apprendre la langue française.

1.4.2. Apprenants qui utilisent la BD.

1.4.2.0. Introduction.

A côté des apprenants qui n'utilisent pas la BD, nous avons aussi ceux qui l'utilisent. Ici, nous parlerons des opinions de ces derniers vis-à-vis de la BD dans leur apprentissage du FLE. Faut-il aussi signaler que pour cette deuxième catégorie d'apprenants nous n'avons pas créé de classe expérimentale parce que l'utilisation de la BD leur est déjà familière. Les apprenants qui ont répondu à nos questionnaires sont au nombre de 94.

1.4.2.1. Age.

L'âge des apprenants qui ont été interrogé varie entre 16 ans et 42 ans. Ce sont des apprenants de l'école secondaire et de l'université. Si à l'école secondaire l'âge varie entre 13 ans et 19 ans, à l'université l'âge varie entre 18 ans et 25 ans. Il s'agit de voir si l'âge des apprenants peut influencer ou non l'apprentissage du FLE. Ainsi voulons-nous savoir si l'âge des apprenants est étroitement lié à l'apprentissage du FLE.

Age des apprenants.

Apprenants	Âge (ans)	Nombre	%
Ecole secondaire	13 à 19	58	62
Université	18 à 35	36	38
Total		94	100%

Nous constatons que l'âge des apprenants n'est pas un facteur déterminant dans l'apprentissage du français. Ici, l'âge nous montre que l'apprenant a plus d'intérêt d'apprendre le français dès le bas âge quand il est à l'école secondaire. Et même à un âge plus avancé, une personne a toujours le besoin d'apprendre la langue française.

1.4.2.2. Classe (niveau d'études).

Les apprenants qui font l'objet de nos investigations appartiennent à de différents niveaux d'apprentissage du français langue étrangère. Ainsi se retrouvent-ils à l'école secondaire et à l'université.

Classe ou niveau d'études.

Niveau des apprenants	Nombre	%
Ecole secondaire	58	62
Université	36	38
Total	94	100%

Nous pouvons déduire du tableau que le plus grand nombre de nos apprenants se trouve au niveau secondaire et au niveau universitaire. Bien que nous ayons quelques apprenants du français langue étrangère dans certains centres d'apprentissage des langues, nous savons aussi que ceux de l'enseignement secondaire sont les plus nombreux. En effet, c'est au niveau secondaire que nous avons le plus grand nombre d'apprenants. A ce niveau, nous avons pu atteindre 58 apprenants soit un total de 62% d'apprenants.

1.4.2.3. Langues maternelles.

Plusieurs langues sont parlées par les apprenants. Nous avons recensé douze langues : l'anglais, l'afrikaans, le xhosa, le zulu, le ndebele, le créole, le suédois, le shona, le kalanga, le serbe, l'allemand et l'espagnol. En didactique des langues étrangères (DLE), la connaissance de la langue maternelle de l'apprenant est très importante. En effet, souvent, l'apprenant transpose dans la langue (L2) les connaissances et les réalités de sa langue maternelle (L1). Cela étant, la connaissance de la langue maternelle de l'apprenant est un atout positif pour de l'enseignant de français langue étrangère. Ce dernier doit de temps en temps faire usage de la langue maternelle de l'apprenant afin de lui faire comprendre certaines notions qui lui semblent difficile à assimiler.

Langues maternelles.

Langues parlées	Nombre	%
Anglais	62	66
Afrikaans	44	47
Xhosa	12	13
Zulu	4	4
Ndebele	2	2
Allemand	2	2
Espagnol	2	2
Kalanga	2	2
Serbe	1	1
Créole	1	1
Suédois	1	1
Shona	1	1

Ce tableau nous indique que l'anglais est la langue la mieux parlée par les apprenants (66%), viennent l'afrikaans (47%) et le xhosa(12%). Il ressort du tableau que plusieurs personnes parlent une ou plusieurs langues maternelles à la fois. Ainsi avons nous plusieurs combinaisons de langues. En effet, nombreux sont les apprenants qui ont pour langue maternelle, en même temps, l'anglais et l'afrikaans. Nous avons d'autres combinaisons telles que anglais/xhosa et anglais/zulu. Ils forment le groupe d'apprenants d'origine sud-africaine.

Parlons aussi d'une autre catégorie d'apprenants que nous avons rencontré. Ce sont ceux d'origine étrangère qui parlent de langues telles que l'anglais et le serbe et/ou le kalanga et le ndebele. Le tableau suivant nous montre les combinaisons des langues que nous avons relevées.

Bilinguisme des apprenants

Langues	Nombre	%
Anglais/afrikaans	43	75
Anglais/xhosa	6	11
Xhosa/zulu	3	5
Anglais /zulu	2	4
Ndebele/kalanga	2	4
Anglais/serbe	1	2
Total	57	100%

L'anglais reste la langue la plus parlée des apprenants. A cause de sa position, sa connaissance de la part de l'enseignant du français langue étrangère est très importante. L'anglais, qui est la langue officielle de l'enseignement, aidera l'enseignant à mieux communiquer avec les apprenants dans cet environnement de multilinguisme très prononcé.

Aussi pouvons-nous déduire du tableau que plusieurs apprenants parlent au moins deux langues à la fois. Ce sont des apprenants qui ont été élevés dans un environnement de multilinguisme. Mais ce le groupe anglais/afrikaans qui est le plus remarqué. Dans cette ville du Cap, plusieurs apprenants sont des métis. Ils ont souvent deux langues maternelles : l'afrikaans et l'anglais. Ce deux langues sont aussi celles qui ont dominées l'Afrique du Sud au moment de la ségrégation raciale. Toujours est-il que, dans le système actuel de l'enseignement, l'anglais et l'afrikaans continuent à dominer. Si l'anglais est la première langue de l'apprentissage, l'afrikaans en est la deuxième langue.

1.4.2.4. Langues étrangères.

Les langues étrangères sont aussi nombreuses que les langues maternelles. Mais il n'y a qu'un petit groupe d'apprenants qui les parle. Le français est la langue la plus parlée par notre groupe d'apprenants. Cela ne veut pas dire que d'autres langues ne peuvent pas être recensées parmi les apprenants. Aussi est-il tout à fait normal d'aboutir à une telle situation quand nous savons que les apprenants sont en classe de français langue étrangère. Cela ne veut pas dire qu'ils sont en mesure de parler couramment le français. Mais ils peuvent au moins s'exprimer en français.

Il faut aussi savoir que le français est souvent la seule langue étrangère apprise par ces apprenants. La politique sud-africaine actuelle en matière des langues en est la cause. En effet, actuellement, l'Afrique du Sud est en train de promouvoir l'apprentissage des langues locales au détriment des langues étrangères « importées. » C'est pourquoi nous voyons que plusieurs écoles commencent à supprimer l'apprentissage des langues étrangères des programmes scolaires. Ce fait se constate surtout dans les écoles gouvernementales.

Ainsi, les langues étrangères se répartissent-elles de la manière suivante :

Langues étrangères selon leur importance.

Langues	Nombre	%
Français	94	100
Anglais	42	45
Afrikaans	16	17
Xhosa	6	6
Zulu	4	4
Allemand	1	1

Si le français est la langue la plus parlée par ces apprenants, il s'avère que l'anglais est une langue étrangère pour beaucoup d'autres apprenants. En effet, tous les apprenants d'origine étrangère qui viennent en Afrique du Sud doivent connaître l'anglais afin d'intégrer dans le pays et de poursuivre des études.

A côté de cette réalité s'ajoute celle de plusieurs langues sud-africaines qui ont le statut de langue étrangère au sein de la population sud-africaine. Ne parlant pas la même langue et n'étant pas de la même communauté linguistique, la langue de l'un est étrangère à l'autre. Jusqu'à présent, l'interpénétration linguistique entre les différentes communautés ethniques n'est toujours pas évidente. Nous avons aussi à parler de ce problème en parlant des apprenants qui n'utilisent pas la BD.

1.4.2.5. Connaissance de la BD.

Ici, il s'agit la connaissance de la BD avant l'apprentissage/enseignement du français langue étrangère. Cette connaissance peut, en effet, influencer l'attitude des apprenants envers la BD. Plusieurs apprenants, en particulier ceux d'origine sud-africaine, n'ont pas

connu la BD avant l'apprentissage du français. C'est l'apprentissage du français qui les a mis en contact avec la BD. Par contre, nombreux sont les apprenants d'origine étrangère qui ont connu la BD avant le contact avec le français. Souvent, ce sont des apprenants dont la langue maternelle est étrangère aux populations sud-africaines.

Ainsi avons-nous deux catégories d'étudiants : ceux qui ont connu la BD avant l'apprentissage du français et ceux qui la connaissent à cause de l'apprentissage du FLE. Les premiers sont au nombre de 22 tandis que les autres sont au nombre de 72.

Connaissance de la BD.

Apprenants	Nombre	%
Ont connu la BD avant l'apprentissage du français	22	23
Ont connu la BD grâce à l'apprentissage du français	72	77
Total	94	100

Le nombre d'apprenants qui ont connu la BD à grâce à l'apprentissage du français est largement supérieur à celui des apprenants qui l'ont connu avant l'apprentissage du français.

1.4.2.6. Sérieux de la BD.

L'apprentissage du français par la BD est une entreprise très sérieuse. En effet, la BD est un médium très sérieux et instructif qui place l'apprenant dans des situations de langage très diversifiées. L'association des images aux mots rend l'apprentissage plus vivant et plus réaliste. C'est comme si les apprenants se trouvaient dans des situations réelles de communication qui lui permettent d'être en contact direct avec les auditeurs natifs de la langue. La partie iconique aide à faire comprendre ce que la partie linguistique n'est pas capable de faire. L'image ajoute un plus dans la compréhension de l'énoncé linguistique. Ainsi avec la BD, on peut apprendre la langue actuelle car, souvent, la BD utilise beaucoup de néologismes qui sont en vogue chez les locuteurs natifs de la langue. Contrairement à ce que les personnes souvent non averties pensent du langage de la BD, le langage de cette dernière est bien soignée. Il respecte toutes les règles syntaxiques de la langue. Les néologismes ne sont qu'une réalité de la langue qui connaît une évolution historique et géographique. En effet, la langue n'est pas statique : plusieurs mots entrent et plusieurs autres sortent. Il faut donc que l'apprenant soit aussi au courant de cette évolution par l'apprentissage des mots nouveaux

qui sont d'usage dans la communauté linguistique francophone. Il ne faut donc pas qu'il apprenne seulement un français « bon usage », un « français fondamental », qui n'est pas nécessairement parlé par la majorité des membres de la communauté linguistique francophone. Le tableau ci-dessous nous montre les opinions des apprenants sur le sérieux de la BD.

Sérieux de la BD.

Est-il sérieux d'apprendre le français par la BD ?	Nombre	%
Pour	63	67
Contre	18	19
Indécis	13	14
Total	94	100

Si pour la majorité d'apprenants, apprendre le français par la BD est une sérieuse option, on doit aussi se dire que certains pensent que cela ne l'est pas. Ils disent qu'on ne peut pas apprendre, par exemple, la grammaire en utilisant la BD comme matériel. Nous savons pourtant que la BD nous offre une multitude d'occasions d'apprentissage de notions grammaticales. Ainsi la partie linguistique, qui est une sélection paradigmaticque et syntagmaticque des éléments de la langue, nous permet-elle d'exploiter la BD à une fin grammaticale. Cela va aussi pour la partie iconique. Son exploitation nous permet d'en tirer des notions de grammaire qui seront exploitées en classe.

1.4.2.7. Utilisation de la BD et enfance.

Nous sommes en présence des apprenants qui sont en contact avec la BD depuis longtemps. Ce sont des habitués de la BD. La question est de savoir s'ils pensent que l'utilisation de la BD les ramène à l'enfance. Comme toujours, les avis sont partagés. En effet, plusieurs apprenants anglophones ont lu les « comics ». Ils pensent que la BD leur rappelle l'enfance. Mais la BD est un livre pour tous les âges. Les personnages de la BD sont souvent des adultes. Les thèmes exploités dans ce médium sont des thèmes qui passionnent tout le monde quel que soit l'âge du lecteur. Si donc des personnes adultes sont bédéphiles, cela prouve en suffisance que la BD est aussi capable de forger le caractère des jeunes.

Nous avons le tableau suivant pour illustrer les opinions des apprenants sur ce point.

BD et enfance.

Utilisation de la BD amène à l'enfance	Nombre	%
Pour	26	28
Contre	61	65
Indécis	7	8
Total	94	100

Plusieurs apprenants ne savent pas faire de distinction entre les « comics » et la BD. Pour eux, c'est le même genre. Ce qui est faux. A cause de cela, nous avons noté que les comics et la caricature, que l'on retrouve facilement dans les journaux, leur donnent des idées erronées sur la BD qui pourtant est très différente à ces deux formes autres d'expression.

1.4.2.8. Suppression de la BD.

Plusieurs apprenants s'opposent à la suppression de la BD dans l'apprentissage du français. La BD leur est très utile. Ils trouvent qu'elle les aide à mieux comprendre la langue. Elle est une manière intéressante d'apprendre le français, car elle rend l'apprentissage plus attrayant. C'est encore la notion du ludique qui revient et qui rend l'atmosphère de la classe plus détendue.

Pour ce qui est des néologismes et de l'argot, c'est une grande richesse de la langue française. En effet, une langue qui ne connaît pas l'introduction des nouveaux mots est vouée à la mort. L'argot est aussi le parler du commun des français, surtout parmi les jeunes. Il est donc tout à fait normal d'apprendre cette autre face du français afin d'être à la lettre dans la compréhension du français quand on sera dans la vraie situation de communication avec des locuteurs francophones.

Ainsi l'apprentissage ne doit-il pas seulement se faire par l'utilisation des genres littéraires traditionnels tels que le roman, la poésie, le théâtre... Il faut varier et montrer à l'apprenant la richesse de la culture littéraire française. Et comme l'utilisation de la BD participe à la diversification des matériaux afin de faciliter l'apprentissage du français, et que la BD est très importante dans l'apprentissage de ces apprenants, ces derniers ne trouvent pas de raison de la supprimer. Il faut aussi savoir que la BD n'est pas seulement utilisée en France. Elle se retrouve dans tous les pays francophones, à telle enseigne que nous pouvons parler du culte de la BD. Le tableau suivant nous donne une idée sur la question.

Suppression de la BD.

Pour ou contre la suppression de la BD	Nombre	%
Pour	22	23
Contre	68	72
Indécis	4	5
Total	94	100

En lisant ce tableau, nous comprenons que plusieurs apprenants veulent que la BD reste dans l'apprentissage du français. Ceux-là représentent 72% de la population interrogée. Par contre, ceux qui s'opposent à l'utilisation de la BD ne représentent que 23% de cette même population.

Ainsi est-il donc intéressant de mettre tous ces résultats ensemble. En mettant tous ces opinions dans un même tableau de synthèse, nous avons le tableau suivant :

Synthèse d'opinions sur la BD.

BD	Pour	Contre	Indécis	Total
Sérieuse dans l'apprentissage du FLE	63	18	13	94
Ramène à l'enfance	26	61	7	94
Suppression	22	68	4	94

En transformant les données du tableau qui précède en pourcentage, nous avons les données suivantes :

Synthèse d'opinions en %.

BD	Pour	Contre	Indécis	Total
Sérieuse dans l'apprentissage du français	67%	19%	14%	100%
Ramène à l'enfance	28%	65%	7%	100%
Suppression	23%	72%	5%	100%

De ces tableaux, nous pouvons dire que plusieurs apprenants font montre d'un réel intérêt pour la BD. Si le nombre d'apprenants qui connaissaient la BD avant l'apprentissage du français était très faible au départ, plusieurs apprenants la connaissent actuellement. Nous constatons aussi que plusieurs apprenants trouvent qu'il est très sérieux d'apprendre le français par la BD (67%) par rapport au pourcentage de ceux qui pensent que cela n'est pas sérieux.

Il est aussi intéressant de noter que le nombre d'apprenants qui veulent utiliser la BD, et qui sont contre sa suppression dans l'apprentissage du français est plus grand que le nombre de ceux qui sont contre. Ainsi faut-il souvent utiliser la BD dans ces classes, car cela aide les apprenants à mieux comprendre/assimiler la langue française.

1.4.2.9. Conclusion.

Une fois encore, la BD occupe une place de choix dans la manière d'apprendre de ce groupe d'apprenants. Nous constatons que ces derniers s'y attachent. La BD leur donne de nombreuses occasions de communication en classe. Ainsi, avec la BD, ils peuvent voir des personnages qui communiquent comme le font les locuteurs natifs de la langue. Après notre passage, plusieurs opinions ont changé en faveur de la BD.

1.4.3. Les enseignants.

1.4.3.0. Introduction.

L'enseignant est celui qui choisit la méthode que les apprenants doivent utiliser dans l'apprentissage de la langue. En effet, il a des objectifs à atteindre qui ne sont pas toujours ceux des apprenants. L'enseignant occupe donc une place de choix dans le processus de l'apprentissage du français. En tant que tel, il a le pouvoir d'imposer ses points de vue et ses préférences aux apprenants. Voilà pourquoi nous avons voulu connaître ses opinions sur la BD en tant que concepteur de l'apprentissage, mais aussi, en tant que communicateur d'une certaine culture, la culture française.

Notre échantillon est composé de 14 enseignants qui ont été bien disposés à nous répondre. Ajoutons que plusieurs d'entr'eux ont purement refusé de nous accueillir et de répondre aux questionnaires qui leur a été soumis. Toutefois, cette attitude ne nous surprend pas. En effet, faute de connaître et/ou de maîtriser le domaine de l'apprentissage et de la linguistique du français, plusieurs enseignants refusent de parler des choses qu'ils ne connaissent pas. N'oublions pas que dans ce domaine, plusieurs enseignants ne sont pas qualifiés. Ce sont souvent des originaires des pays francophones et/ou des personnes qui ont appris le français dans certains centres d'apprentissage de la place. Faute de mieux, ils s'improvisent enseignants de français. Voici le questionnaire qui leur a été remis:

1. Sexe ?
2. Ecole ?
3. Langues parlées par ordre décroissant de maîtrise ?
4. Depuis quand enseignez-vous le français ?
5. Quelle(s) méthode(s) utilisez-vous dans l'apprentissage du français ?
6. Utilisez-vous la BD dans l'apprentissage du français ?
7. Si oui, quel est l'apport de la BD dans l'apprentissage du français ?
8. Sinon, quels sont les désavantages de la BD dans l'apprentissage du français ?
9. Est-il sérieux d'apprendre le français par la BD ? Pourquoi ?
10. Y a-t-il une différence entre l'apprentissage du français avec la BD et l'apprentissage du français sans la BD du point de vue de la compréhension des apprenants? Si oui, laquelle?
11. Ne pensez-vous pas que la BD n'est que le prolongement des méthodes audio-visuelles ? Expliquez.
12. Quel type de BD faudrait-il utiliser ? Pourquoi ?

1.4.3.1. Sexe.

Dans cette profession, nous avons rencontré plus de femmes que d'hommes. Cela veut-il dire que les femmes s'intéressent plus à l'enseignement que les hommes? Avantage de femmes ont répondu au questionnaire que d'hommes. Nous avons 5 hommes et 9 femmes.

Sexe des enseignants.

Sexe de l'enseignant	Nombre	%
Masculin	5	36
Féminin	9	64
Total	14	100

Nous devons reconnaître que nous ne connaissons pas la situation réelle sur le terrain en ce qui concerne le sexe des enseignants.

1.4.3.2. Langues parlées.

Notre investigation porte sur les enseignants de français langue étrangère de la ville du Cap et de ses environs. Cela implique qu'ils doivent être capables de maîtriser le français et l'une des langues maternelles des apprenants, d'abord, et maîtriser les langues de leur choix, ensuite.

De notre échantillon se dégagent les langues suivantes par ordre décroissant de maîtrise : le français, l'anglais, l'allemand, l'afrikaans,

l'espagnol, le flamand, l'italien, le portugais, le xhosa et le zulu. Ici nous ne prenons en compte que les langues occidentales et les langues sud-africaines parce que ce sont ces langues-là qui sont souvent enseignées dans les écoles locales. Aussi ces langues ne sont-elles pas maîtrisées de la même façon par tous les enseignants. C'est ainsi que nous avons pu rencontrer des enseignants qui parlent difficilement le français qui est la langue qu'ils enseignent. Cela a des répercussions néfastes sur les apprenants. Ces langues sont :

Langues parlées.

Langues	Nombre	%
Français	14	100
Anglais	14	100
Allemand	7	50
Afrikaans	6	43
Espagnol	5	35
Flamand	5	35
Italien	4	29
Portugais	4	29
Zulu	3	21
Xhosa	2	14

Même si le français et l'anglais sont les langues les mieux maîtrisées par les enseignants, elles ne le sont pas de la même manière par tous. En effet, l'anglais est souvent la première langue maîtrisée par l'enseignant. Le français n'est parfois que la troisième ou la quatrième langue maîtrisée. En effet, plusieurs enseignants du français langue étrangère ne maîtrisent pas bien la langue qu'ils enseignent. Cela a pour effet la transmission de fautes phoniques aux apprenants et la mauvaise façon d'apprendre la langue à ces apprenants qui n'ont pour modèles que ceux-là même qui ne parlent pas bien et qui ne maîtrisent pas le français. C'est pourquoi nous avons constaté qu'un bon nombre d'enseignants ont beaucoup de difficultés à bien s'exprimer en français.

1.4.3.3.Ancienneté.

Par ancienneté, nous parlons du temps passé dans la profession que nous calculons en années. En effet, ce nombre d'années nous donne une certaine expérience dans la profession. Cela est très important dans les décisions à prendre sur les choix des méthodes, sur la matière à enseigner,

sur la manière d'enseigner et sur les objectifs à atteindre. Nous avons donc deux catégories d'enseignants : ceux qui ont plusieurs années d'ancienneté et ceux qui n'ont qu'une année. Le tableau suivant nous le montre.

Ancienneté des enseignants.

Nombre d'année	Nombre d'enseignants	%
Une année	4	29
Plusieurs années	10	71
Total	14	100

Plusieurs enseignants n'ont qu'une année de travail et ne sont même pas à mesure de nous expliquer des notions didactiques indispensables. Ainsi se pose-t-il un sérieux problème de qualification des enseignants.

1.4.3.4. Méthodes utilisées.

Généralement, les enseignants utilisent les méthodes communicatives. Certains utilisent encore la méthode directe et certains ignorent les méthodes qu'ils utilisent. Plusieurs méthodes ont été citées : Le nouvel entraînez-vous, Taxi 1, Le nouvel Espaces1 et 2, The French experience, Grammaire progressive du français, 450 exercices et la méthode PPP (present, practice, produce).

Dans ce domaine des méthodes, l'enseignant est le seul maître à bord. C'est lui qui choisit et qui décide des méthodes qu'il pense être adaptées aux apprenants par rapport aux objectifs qu'il s'est fixé. Le problème est que plusieurs enseignants ne connaissent aucune méthode utilisée en DFLE. Ils utilisent simplement des méthodes et des livres qui sont mis à leur disposition par l'institution de formation pour laquelle ils travaillent. Ce sont pour la plupart des enseignants qui ne sont pas suffisamment qualifiés pour la profession.

1.4.3.5. Utilisation de la BD.

Plusieurs enseignants utilisent la BD dans l'apprentissage du français, car, actuellement, nombreuses sont les méthodes qui contiennent la BD. Aussi plusieurs BD sont-elles utilisées pour conscientiser la population sur les problèmes auxquels la société sud-africaine fait face tous les jours (par exemple le sida, la criminalité ou le racisme). A côté de ceux qui utilisent la BD, nous avons ceux qui ne l'utilisent pas. Paradoxalement, même parmi ceux-ci, nombreux sont ceux qui utilisent la BD occasionnellement dans le but d'éduquer socialement les apprenants.

Il faut aussi souligner que la BD n'est pas utilisée exclusivement. En effet, l'apprentissage de certaines notions ne nécessite pas l'utilisation de la BD. C'est pourquoi la BD est parfois associée à d'autres matériels pour plus d'efficacité. Aussi faut-il varier le matériel de l'apprentissage.

Utilisation de la BD.

L'enseignant	Nombre	%
Utilise la BD	11	79
N'utilise pas la BD	3	21
Total	14	100

Il y a plus d'enseignants qui utilisent la BD que ceux qui ne l'utilisent pas. Cela veut dire que même si la BD n'est pas utilisée exclusivement ou obligatoirement, plusieurs enseignants recourent à elle pour diverses raisons.

1.4.3.6. Avantages et désavantages de la BD.

Comme tout autre matériel, la BD a ses avantages et ses désavantages. Tout dépend de la créativité de l'enseignant. Parmi ces avantages nous parlerons de l'apport culturel et linguistique de la BD. En effet, tout étudiant de français se doit de savoir ce qu'est une BD et de connaître son importance dans la culture francophone, en général. Du point de vue linguistique, la BD offre à l'apprenant une présentation, mise en contexte de la langue parlée, des différents niveaux de la langue.

Dans le cadre précis d'une leçon de conversation, les apprenants et l'enseignant peuvent trouver en la BD un modèle d'apprentissage permettant à ces derniers de faire des échanges de communication par le jeu de distribution des rôles. Cela permet aux apprenants d'avoir une capacité indéniable en matière de la communication orale.

La partie iconique est aussi très importante. Elle peut amener les apprenants à savoir interpréter les images en créant des occasions de grande activité langagière. L'exploitation de cette partie permettra aux apprenants d'utiliser leur expérience culturelle afin de mieux s'exprimer sous l'œil vigilant de l'enseignant. Toutefois certaines BD peuvent présenter des désavantages quand elles contiennent un argot en avance sur le niveau d'études des apprenants.

1.4.3.7. Sérieux dans l'utilisation de la BD.

Le sérieux de la BD est incontestable. Parler du sérieux de la BD, c'est mettre en doute même le genre en question. C'est dire que la BD, en elle-même, n'est pas un « art » sérieux. C'est la rabaisser. Nous considérons que

la culture populaire est culture, et que l'apprenant se doit de la connaître à tout point de vue. Toujours est-il que le français ne peut pas s'apprendre que par la BD. Il faut la combiner avec d'autres procédés, d'autres matériels d'apprentissage afin que l'apprenant puisse communiquer dans tout contexte.

C'est à l'enseignant donc d'être sérieux et d'apporter cette culture de la BD auprès de l'apprenant. Mais comment peut-on apporter une culture qu'on a pas auprès de l'apprenant ? En effet, plusieurs enseignants ont du mal à comprendre le langage de la BD. Ils ne sont pas capables de l'utiliser dans l'apprentissage du français. En cela, ils pénalisent les apprenants qui, à leur tour, n'auront pas non plus la connaissance du genre. Si, actuellement, plusieurs méthodologistes incorporent la BD dans leur manuels, c'est parce qu'ils reconnaissent en elle le sérieux et les capacités d'apporter un plus dans l'amélioration de l'apprentissage du français langue étrangère. Le tableau suivant le prouve.

Sérieux de la BD.

La BD est-elle sérieuse ?	Nombre	%
Oui	11	79
Non	3	21

1.4.3.8. BD et méthodes visuelles.

La pratique de l'art de la BD est différente de celle de la méthode visuelle. La BD n'est pas le prolongement des méthodes audio-visuelles. En effet, la BD est composée d'une partie iconique et d'une partie linguistique. Cette dernière ne sert pas à expliquer la partie iconique. L'image de la BD fait partie d'une bande d'images (série d'images) dans le but de créer le récit. Elle est donc un terrain de multiples interprétations de la part de l'enseignant et des apprenants afin de leur donner des occasions de s'exprimer dans la langue cible.

De ce qui précède, nous constatons que l'image de la BD ne sert pas aux mêmes fins que celle de la méthode audio-visuelle. En effet, ici, l'image sert d'introduction et/ou de mise en situation. Pour cette méthode, l'image doit être associée au son. Ce son imposé est le seul valable selon le modèle du maître/concepteur.

L'utilisation conjointe du son et de l'image est le principe moteur de la méthode audio-visuelle. Au support visuel sera collé un mot ou une phrase à mémoriser. C'est une sorte de dictature du concepteur de la méthode sur l'enseignant et, surtout, sur l'apprenant qui n'est plus capable de s'exprimer en d'autres mots ou/et phrases qui sont le fruit de ses expériences personnelles et/ou de sa compréhension. Ainsi l'image de la méthode audio-visuelle est-elle comparable au conditionnement de Pavlov. Elle joue le même

rôle que le stimulus dans la psychologie behavioriste, rôle qu'elle ne joue pas dans la BD.²⁶ Le tableau suivant représente les opinions des enseignants.

La BD est la suite de la méthode visuelle	Nombre	%
Oui	9	64
Non	5	36

1.4.3.9. Type de BD à enseigner.

Il faut enseigner toutes sortes de BD en mettant l'accent sur la BD authentique telle que Tintin, Gaston, Astérix, Spirou, Lucky Luke. En effet, la tendance actuelle est d'utiliser des BD pré-fabriquées pour une fin pédagogique. Cela est bon. Mais il est mieux de mettre les apprenants en contact avec la BD pure et authentique, en exploitant tous les thèmes possibles, afin qu'ils comprennent la valeur, la richesse et la beauté du genre.

1.4.3.10. Conclusion.

Comme nous venons de le constater, les enseignants ne sont dans l'ensemble tellement contre l'utilisation de la BD en apprentissage du français langue étrangère. La question est de savoir pourquoi un certain nombre d'enseignants n'utilisent pas la BD dans leur classe de français. Cela à cause du manque de formation des enseignants et de leur ignorance du genre. Nous aborderons ce sujet au chapitre qui parlera de la leçon de BD en FLE.

1.5. Conclusion partielle.

Dans ce chapitre, nous avons parlé des opinions des apprenants et des enseignants sur l'utilisation de la BD en classe de français langue étrangère. Bien que les opinions soient divisées, nous constatons que la majorité des personnes interrogées n'est pas contre l'utilisation de la BD dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère. Et cela ne justifie pas le refus de beaucoup d'apprenants et d'enseignants d'utiliser la BD dans la classe de français, un refus pour lequel ils n'offrent pas de raisons précises.

Il se pose aussi la question de la qualification des enseignants. La qualification est linguistique et/ou méthodologique. En effet, plusieurs personnes originaires des pays francophones s'improvisent comme

²⁶ PUREN, Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris :Clé International, 1988, p.312

enseignants de français en Afrique du Sud. Cela leur donne un certain pouvoir d'enseigner le français même s'ils n'ont pas les qualifications nécessaires en la matière. Ce sont des enseignants qui ne connaissent rien à la linguistique et/ou à la didactique des langues. Ainsi plusieurs enseignants ne connaissent-ils pas les méthodes qu'ils utilisent. Ils sont en retard par rapport aux théories actuelles de la didactique des langues. Ce sont aussi, et surtout, des enseignants qui ont appris le français pendant quelques semaines dans des centres de formation sud-africains. Ils ne connaissent pratiquement rien de la langue et qui la parlent difficilement mais l'enseignent pour des raisons politiques qui nous échappent.

Comme la BD pose le problème de l'image - elle est constituée d'une suite d'images qui nous racontent une certaine histoire - nous parlerons, d'une façon historique, de l'utilisation de l'image en didactique des langues dans le chapitre qui suit.

University of Cape Town

Chapitre II. Images et didactique des langues.

2.0. Introduction.

Dans ce chapitre, nous parlons de la place de l'image dans l'histoire de la didactique des langues (DL). L'utilisation de l'image en DL ne date pas d'aujourd'hui. En effet, depuis des siècles, l'homme a utilisé l'image afin d'exprimer ses pensées, ses idées, ses sentiments et ses opinions. Ainsi l'image est-elle souvent présente dans la communication au sein de cette civilisation planétaire. Et, aujourd'hui encore, avec le progrès de la science, les moyens techniques nous mettent de plus en plus en contact avec l'image. L'arrivée de l'ordinateur et de l'Internet a d'avantage poussé les hommes à être de plus en plus liés à l'image. Ainsi, qu'on l'accepte ou pas, l'image devient indispensable à la vie des hommes.

Voilà pourquoi nous traiterons des fonctions traditionnelles de l'image didactique, depuis son introduction, et des sortes d'images qui ont été utilisées dans l'apprentissage des langues. En effet, deux méthodes ont beaucoup utilisées l'image : la méthode «Comenius» et la méthode audio-visuelle. Ces deux méthodes ont tiré notre attention. Alors que Comenius a été le premier à utiliser l'image dans le cadre scientifique de la didactique des langues, la méthode audio-visuelle, de nos jours, est celle qui a jeté les bases théoriques scientifiques de l'utilisation de l'image dans le cadre de la didactique des langues étrangères. Ainsi est-il donc intéressant de connaître la manière dont l'image a été utilisée par Comenius et, de nos jours, par la méthode audio-visuelle.

Aussi est-il nécessaire de parler de la formation de l'image dans notre cerveau. Notons d'abord que l'image est le produit de la vue. Dans le processus de la vision, David Laflamme soutient que l'image entre, en trois dimensions, sous la forme de lumière, à l'intérieur de notre œil. A l'intérieur du globe oculaire, l'image est ensuite inversée. Puis, elle est finalement captée, point par point, en deux dimensions, sur les photorécepteurs de notre rétine. L'image est donc transformée en une série de points presque incompréhensibles, mais qui seront très bientôt, convertis en une image compréhensible, cette fois-ci, par le cerveau. Il termine en ajoutant que ce sont donc les yeux qui regardent et le cerveau qui voit !²⁷

De ce qui précède, nous comprenons que le bon fonctionnement des yeux et du cerveau de chaque personne joue un rôle très déterminant dans l'analyse et dans la compréhension de l'image. En effet, nous savons que les yeux font partie de l'organe de sens appelé la vue. Cette dernière est l'organe qui nous permet de voir les images. Mais, dans cette tâche, les yeux ne sont pas seuls. Ils sont aidés par le cerveau qui est le centre de l'activité humaine. Ainsi, c'est le cerveau qui nous recrée l'image, fidèlement ou pas, afin que nous puissions la comprendre. C'est-à-dire que, même si les yeux sont les premiers à capté l'image sous la forme de la lumière, c'est le cerveau qui a le

²⁷LAFLAMME, David, <http://www.csrs.qc.ca/mitchellmontcalm/proj/neurones/43.html>, Juin 2001.

pouvoir de la vraie création. Le cerveau qui permet aux yeux de faire la meilleure distinction entre les éléments iconologiques qui composent l'image.

2.1. Définition.

Plusieurs définitions peuvent être données de l'image. L'image peut être considérée comme une représentation, une réplique d'une personne, d'un animal ou d'une chose par le dessin, la peinture, les procédés d'enregistrement photographique, ou par la reproduction au moyen de techniques de l'imprimerie ou de la photographie. Dans ce cas, la relation entre l'être ou/et l'objet et son image est de nature iconique.²⁸

Pour Nathalie Lenoir, l'image « est un objet fabriqué (objet iconique) qui représente, imite, en cherchant un rapport d'analogie avec un modèle issu du monde visible... Une image ne se construit pas toujours par rapport à un référent visuel et matériel, on peut créer une image de représentation intellectuelle, image de la pensée. »²⁹ Lenoir souligne qu'« aujourd'hui il y a une certaine confusion entre le référent et le signifiant. Il faut bien comprendre que l'image est un signe visuel dans lequel on ne représente pas la réalité mais une imitation de la réalité. »³⁰

Mais avant qu'elle n'est soit visible, l'image est d'abord mentale. Elle se crée dans le cerveau de l'homme qui se fait des idées sur les personnes et les choses du monde. Ainsi l'image n'est-elle que le fruit de l'imagination de l'homme qui se fabrique alors des illusions sur les personnes et sur les choses qui appartiennent à un monde idéaliste, lui aussi fruit d'une certaine imagination. Mais, qu'elle soit mentale (invisible) ou qu'elle soit réelle (visible), l'image est toujours analysable. Elle possède des traits particuliers qui expriment les idées, les pensées de son auteur.

Ainsi est-il intéressant de préciser avec Greimas et Courtès qu'« en sémiotique visuelle, l'image est considérée comme une unité de manifestation autosuffisante, comme un tout de signification, susceptible d'être soumis à l'analyse. L'image est donc un message constitué des signes iconiques ; ceux-ci faisant partie de la définition de l'image ».³¹

Dans la constitution de l'image, ce qui fait qu'elle soit capable de nous communiquer un message quelconque, ce sont les signes iconiques qui sont différents les uns des autres, mais aussi d'une image à une autre. Ainsi la mise au point de Greimas et de Courtès nous montre-t-elle que, dans la lecture de l'image, celle-ci est porteuse des traits significatifs qui la constituent, et qui sont capables de nous renseigner sur son iconicité. Ces traits iconiques ne sont que les traits significatifs qui font que l'image soit

²⁸ CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. INSTITUT DE LA LANGUE FRANÇAISE, Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue française du XIX et du XX siècles, Tome neuvième, Paris : Édition du Centre National de la Recherche Scientifique, 1981, pp. 1143-1145

²⁹ LENOIR, Nathalie et al., <http://www.nidinfo.com/index.html>, juin 2005

³⁰ LENOIR, N. et al., Op cit.

³¹ GREIMAS, A.J. et COURTÈS, J., Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris : Hachette Université, 1979, p. 181

porteuse d'un (des) message (s). Et ce message ne peut être connu qu'à partir de l'analyse et/ou de l'interprétation de l'ensemble des signes iconiques qui constituent la spécificité même de l'image, et qui la distinguent d'une autre image semblable à elle.

2.2. Sortes d'images.

2.2.0. Introduction.

Depuis toujours, l'image a été très importante dans la civilisation humaine. De nos jours, elle est encore beaucoup utilisée dans presque tous les domaines de la vie. Partout où nous allons, les images nous suivent à telle enseigne que nous nous retrouvons, actuellement, dans une civilisation de l'image. En effet, l'image est une partie de notre vie. L'homme se fait toujours une certaine représentation du monde qui l'entoure, d'une façon spirituelle ou physique. C'est pourquoi, nous avons des images dans les livres, à la télévision, dans les journaux, dans les magasins et parfois même sur les murs de nos maisons.

Alors que plusieurs sortes d'images peuvent être recensées d'après des critères choisis d'avance, nous avons choisi comme critère de différenciation des images : la mobilité (images qui bougent) et l'immobilité (images qui ne bougent pas). Ainsi, nous regroupons les images en deux catégories : les images fixes (immobiles) et les images mobiles.

2.2.1. Images fixes.

Comme le nom l'indique, les images fixes sont celles qui ne bougent pas. Les êtres et les objets représentés sont en position statique. Dans cette catégorie d'images, nous avons le dessin, la peinture, les diapositives, les photographies, les films fixes, la bande dessinée, les figurines, etc.

Pour Galisson et Coste, « l'image fixe, ou plutôt la séquence d'images fixes, est plus facile d'accès : le dessinateur ou le photographe peuvent plus aisément mettre en valeur les indices pertinents en utilisant au besoin des codes spécifiques (couleurs, signes symboliques, etc.). Dans certains cas (tableau de feutre, par exemple) le professeur peut construire lui-même la séquence d'images ou la faire construire l'élève.»³² Ainsi est-il facile d'attirer l'attention des apprenants sur un détail précis du dessin ou de la photographie.

L'image fixe est facile à trouver. Elle se rencontre dans la rue et dans les livres des apprenants. Dans la plupart des cas, elle est beaucoup plus utilisée au début de l'apprentissage du FLE. Souvent, les enseignants utilisent plus le dessin que les formes d'images fixes telles que la photographie. L'utilisation excessive du dessin par les enseignants montre qu'ils ont du mal à utiliser d'autres formes d'images fixes. Cela est un danger parce que les apprenants sont plus habitués à la lecture d'une seule forme d'images. C'est

³² GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, p. 272.

aussi amoindrir l'expérience visuelle et/ou la culture visuelle propre aux apprenants. Mais nous devons aussi admettre que le dessin est la forme la plus répandue de l'image fixe. Il peut être construit même par les apprenants. Il ne demande pas beaucoup de moyens technologiques pour sa fabrication. Et, à cause de son coût de revient très bas, il est le type d'image qui est plus en contact avec ses utilisateurs.

2.2.2. Images animées.

Cette deuxième catégorie d'images est constituée d'images fabriquées à l'aide de la caméra. Ici, les personnages et les objets qui les constituent sont en mouvement. Ce sont les films animés, les dessins animés, des documents télévisés ou vidéo, les supports multimédias ayant recours aux images mobiles ou à des émissions satellitaires ou câblées. « L'image animée est plus séduisante : elle peut être riche et naturelle (personnages, décors, modes de vie), mais elle est souvent ambiguë et de lecture difficile au plan de ses rapports avec la parole. »³³ En effet, souvent l'image nous offre plusieurs significations. Les apprenants qui ont aussi leur propre culture et expérience peuvent toujours comprendre une image d'une manière différente de celle de l'enseignant et/ou à celle du concepteur de la méthode.

Il en est de même quant à l'interprétation de l'image par l'enseignant qui doit toujours se confier à la signification du concepteur de la méthode en rapport avec la notion ou la structure grammaticale à enseigner. Cela est un frein au développement de l'esprit critique même de l'apprenant qui n'a d'autre choix que de se limiter à ce que « le maître » lui fait avaler. Et parfois, en ce qui concerne cette catégorie d'images, plusieurs détails oubliés par le concepteur ne seront pas pris en compte pendant l'apprentissage de la langue. Ils seront aussi oubliés par l'enseignant qui doit suivre fidèlement et strictement les directives qui lui sont dictées par la méthode. En effet, plusieurs traits significatifs de l'image mobile sont passés sous silence car ne faisant pas la priorité du concepteur de la méthode sur les structures linguistiques à apprendre. Ainsi, même si les apprenants soulèvent un autre trait saillant de l'image, l'enseignant n'en tiendra pas compte. Seule la partie qui comporte les éléments de la structure linguistique à enseigner sera valorisée durant l'apprentissage. C'est donc cette partie là qui sera prise en compte par l'enseignant, cela au détriment des besoins des apprenants. Cette situation est plus concrète en audio-visuelle dont nous parlerons dans la suite de ce chapitre.

Ainsi faut-il encore signaler avec Galisson et Coste que « le dessin animé allie les avantages de l'image animée et de l'image fixe, mais outre qu'il ne convient pas à toutes les situations d'enseignement, son prix de revient est encore élevé. »³⁴ En effet, la production du dessin animé coûte trop cher. Ainsi n'est-il pas à la portée de toutes les bourses.

³³ Idem.

³⁴ Ibidem.

2.3. Fonctions de l'image.

Actuellement, dans l'utilisation que la plupart des cours des langues font de l'image, la traduction et la mise en situation sont les deux fonctions traditionnelles de l'image.³⁵

2.3.1. Traduction.

Ici, la traduction est considérée comme le fait de dire une idée, une pensée d'une langue (L1) à une autre langue (L2). Ainsi l'image d'illustration permet-elle à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant, de dire la structure linguistique à apprendre tout en évitant le recours à la langue maternelle de l'apprenant dans le processus de l'apprentissage/enseignement des langues étrangères. Alors, pour interpréter les mots et/ou les structures linguistiques de la langue de l'apprenant (L1) à la langue étrangère (L2), on les associe à la vue des choses et des êtres en utilisant les images. Ainsi enseigne-t-on les mots par les images. En effet, selon plusieurs didacticiens, pour éviter les nombreuses fautes phoniques qui sont à la base de la mauvaise prononciation des apprenants, il faut carrément éviter de faire usage de la langue maternelle de l'apprenant dans l'apprentissage/enseignement des langues étrangères.

Par conséquent, selon ces auteurs-là, cela n'est possible que par l'utilisation de l'image qui doit ainsi être associée au mot qui exprime la réalité qu'on veut faire acquérir à l'apprenant de la langue étrangère. C'est ainsi méconnaître la vraie richesse, l'importance et le véritable rôle qu'on peut assigner à l'image dans le processus de l'apprentissage des langues. Ainsi arrivons-nous à une situation où la langue ne serait qu'un inventaire des mots associés à des idées.

Cela étant, on conçoit que l'utilisation de l'image se structure et s'aligne selon les besoins de la langue, et non ceux de l'apprenant. Cela a pour conséquence, l'image qui n'acquiert que le statut d'aide visuelle. Elle est utilisée afin d'atteindre la mémorisation du mot, de l'énoncé et de la structure linguistique sans révéler les conditions, les circonstances et le contexte dans lesquels ce mot, cette structure et cet énoncé peuvent être émis. C'est ainsi que, dans ce cas précis de l'image traduction, les détails qui ne renvoient pas aux besoins du concepteur et/ou de l'enseignant seront rejetés. Et seuls les détails de l'image qui renvoient directement au mot, à la structure linguistique, et à l'énoncé qui seront retenus. Ainsi l'image ne sert-elle qu'à visualiser le mot, la structure linguistique et l'énoncé à apprendre. Elle joue le rôle d'intermédiaire, d'interprète. L'image ne sert qu'à expliquer les mots, les énoncés, et les structures linguistiques isolées et/ou des petites scènes brièvement décrites pour les besoins de l'apprentissage/enseignement de la langue étrangère.

Ainsi donc, de ce qui précède, nous pouvons encore confirmer avec Galisson et Coste que dans cette situation « l'image illustre un référent du

³⁵ MANGERIE, C. et PORCHER, L., Op cit, p. 31

signe linguistique et permet la présentation et la compréhension sans autres truchements de termes isolés (table, maison, train, etc.). L'intérêt et les limites de cette image représentation du réel sont évidents : l'intérêt parce qu'elle permet d'éviter la traduction (pour le maître pas toujours pour l'élève) et qu'elle peut favoriser la mémorisation ; limites parce qu'elle postule que les lexiques sont superposables d'une langue à une autre (ce que la linguistique moderne récuse), et qu'elle semble réduire l'enseignement de la langue à une nomenclature qui n'apprend rien sur les conditions d'emploi des termes dont le référent a été visualisé... Quoi qu'il en soit, l'image ainsi conçue a une fonction uniquement descriptive. Son rôle est d'établir une certaine correspondance entre les données de l'expérience et leur expression linguistique.»³⁶

2.3.1. Mise en situation.

Quand l'image n'illustre pas, on lui accorde le rôle de mise en situation des énoncés ou des structures linguistiques, en laissant au magnétophone, à la bande sonore, le soin de les émettre. Ici, l'image ne permet qu'à rendre visible l'énonciation en lui offrant le cadre visuel nécessaire qui exprime les rapports sociaux, les contextes sociaux-culturels et les données psychologiques indispensables à sa bonne formulation. L'apprenant est mis devant un simulacre de situation imagée qui doit lui permettre d'observer une scène des personnages qui parlent. A partir de cette scène, il doit imiter ces personnages en vue d'acquérir la l'information nécessaire à l'apprentissage de la langue étrangère. La phrase du magnétophone viendra se coller à la fin. En effet, nous ne devons pas nier l'apport appréciable du magnétophone. C'est « la fidélité du magnétophone, sa capacité infinie de répétition, son aptitude à l'objectivation, ont exercé une influence déterminante (irréversible) sur la didactique des langues vivantes. Mais en même temps, ses caractéristiques technologiques ont favorisé l'élaboration de méthodologies d'une extrême rigidité : répétitives, conditionnantes, imitatives. L'entrée d'un oral de cette nature dans la classe s'est donc traduite par une ambivalence : d'une part ; un indiscutable renouvellement de l'enseignement dans le sens d'une plus grande authenticité linguistique, d'une part et inversement, la construction de vastes monuments pédagogiques (les méthodes audio-orales, ou audio-visuelles) qui ont contribué à une sorte de scholastique de la didactique.»³⁷

Ainsi, selon Claude Germain, les images sont « situationnelles » car elles servent à illustrer le contexte ou la situation physique dans laquelle se déroule toute conversation. Ces images comportent cependant divers « symboles » (flèches, points d'interrogation, points d'exclamation, pointillés, croix, bulles, etc.).³⁸

³⁶ GALISSON, R. et COSTE, D., *Op cit*, p.271-272.

³⁷ MANGERIE, C. et PORCHER, L., *Op cit*, p. 76.

³⁸ GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Clé International, 1993, p. 159.

Et souvent, les situations qui expriment les besoins d'expression sont données par les images qui esquissent le contexte et la condition sociale de la conversation et de l'utilisation des structures et des expressions. A leur tour ces images sont associées à des dialogues pré-enregistrés sur une bande magnétique ou numérique. Ces situations d'expression qui sont obtenues grâce à l'association de l'image et du son constituent donc le point de départ de l'apprentissage. Le langage viendra se lier ou se coller à cette situation inventée, avec le concours de l'image, afin d'exprimer un système sonore qui sera compris par l'association du son avec la situation de l'image.³⁹ Ainsi constatons-nous ici que « l'image simule une situation de communication. Dans la communication orale (...) le geste, le mimique, l'aspect physique des interlocuteurs, leurs rapports psychologiques, leurs attitudes en fonction de l'environnement, apportent des éléments d'informations importants pour la compréhension du message. L'image ne peut pas prétendre, même en séquences, rendre compte de toute la complexité de ces éléments, mais elle peut au moins présenter des indices révélateurs de signification. Elle est alors riche, mais aussi plus ambiguë que le premier type d'image : il n'y a jamais une seule façon d'interpréter le signifié visuel qui se manifeste sous forme séquentielle.»⁴⁰

Dans la mise en situation, ce sont les images mobiles qui sont les plus utilisées. En effet, cette sorte d'images est la mieux appropriée à la tâche. Il faut que soient constituées des personnes et des choses en mouvement. Cela afin que l'image soit en mesure de mieux mettre en situation la donnée, ou la structure linguistique qui doit être apprise à l'apprenant. Ainsi peut-on comprendre qu'il faut une certaine sélection d'images en faveur de seules images mobiles qui sont propres à la tâche. Mais il se pose le problème de la formation des enseignants qui doivent construire de telles images, et d'interpréter celles qui leur sont imposées pour le besoin de l'apprentissage.

Telles sont les deux fonctions traditionnelles de l'image, les deux manières dont l'image didactique a été utilisée dans l'apprentissage des langues. Et depuis toujours, la traduction et la mise en situation ont dominé la didactique des langues étrangères. Ainsi sont-elles les deux fonctions de l'image qui caractérisent les deux méthodes (la méthode de Comenius et la méthode audio-visuelle) dont nous parlerons dans la suite du présent travail.

Toutefois, dans tous les cas, nous remarquons que dans la traduction et dans la mise en situation, l'utilisation de l'image est incomplète. En effet, l'image didactique ne peut pas se limiter à ces deux fonctions. Elle peut nous servir à plusieurs autres bonnes utilisations qui aideront l'enseignant et l'apprenant dans l'apprentissage des langues étrangères. Voilà pourquoi, dans le cadre de cette étude, les images de la BD ne serviront pas à illustrer et/ou à mettre en situation des énoncés ou des situations de communication d'un certain concepteur d'une méthode donnée (même si certaines BD pédagogiques pré-fabriquées s'adonnent parfois à ces tâches).

Aussi quand l'auteur de la BD écrit son œuvre, il ne dessine pas pour que les images soient l'illustration des paroles qui sont dans les bulles. Cela

³⁹ GERMAIN, C., *Op cit*, p. 159.

⁴⁰ GALISSON, R. et COSTE, D., *Op cit*, p. 272.

reveindrai à dire que lire les paroles de la BD est égale à lire les dessins. Cela risque de nous amener à la situation telle que le code iconique et le code linguistique de la BD disent la même chose. Dans ce cas, il sera possible de garder l'un des codes au détriment de l'autre qui entretient, en quelque sorte, un pléonasme. L'emploi des deux codes disant la même chose sera alors inutile.

2.4. Image et methodes d'apprentissage.

2.4.0. Introduction.

C'est depuis des siècles que l'image est présente en didactique des langues. Elle y a été utilisée pour diverses raisons, et y occupait une place très importante. Et cette importance se constate dans toutes les dimensions de la vie humaine. Certaines découvertes préhistoriques nous le prouvent. En effet, dans les grottes du sud de la France et du nord de l'Espagne, pour ne citer que ces exemples, ont été découverts les images et les symboles qui montrent d'une manière très caractéristique que l'Aurignacien et le Magdalénien étaient capables de maîtriser leur environnement et de fixer l'humanité par leur expérience de vie en montrant que nos facultés intellectuelles et imaginatives fonctionnent à travers la reconnaissance et la construction des images et des symboles.⁴¹ Il en est de même de la civilisation égyptienne et de la civilisation grecque où l'image occupait toujours une place de choix. Ainsi la lecture, l'interprétation et la compréhension, donc l'iconicité, de ces images, et de ces symboles nous aident-elles à en savoir plus sur le mode de vie des hommes de l'époque. Ils servent à nous apprendre, à communiquer la mode de vie, la façon de penser, la conception du monde qu'avaient les habitants de l'époque. A partir de cela, nous pouvons aussi être en mesure de comprendre les idées qu'ils se faisaient sur plusieurs domaines de la vie de l'époque.

Et comme en DLE, l'utilisation de l'image ne date pas d'hier- car l'image est utilisée depuis Comenius, nous nous sommes proposés d'en parler une fois de plus. Aujourd'hui encore, en effet, l'image didactique continue de faire parler d'elle, et occupe encore la place qui est la sienne dans l'apprentissage des langues. Accuser, à tort ou à raison, nous avons toujours plusieurs livres et méthodes qui utilisent toujours l'image, certainement afin de mieux transmettre les connaissances langagières aux apprenants. Malgré cette utilisation, nous constatons que la contribution de l'image à l'apprentissage des langues est appréciée de différentes manières, selon le camp auquel on appartient : l'image est soit aimée, soit contestée, soit simplement rejetée par ses utilisateurs. Cela explique combien l'utilisation de l'image est-elle problématique dans ce cadre bien précis de la didactique des langues étrangères.

C'est ainsi que cette partie-ci sera donc un historique et/ou une critique des méthodes qui utilisent l'image. Nous ne parlerons que brièvement de

⁴¹ DE La CROIX, Horst et TANSEY G., Richard, *Art through the Ages*, Sixth edition/ New York/ Chicago/ San Francisco/ Atlanta: Harcourt Brace Jovanovich, 1975, pp. 25-26.

deux méthodes qui utilisent l'image en didactique des langues étrangères. Ainsi parlerons-nous de la méthode audio-visuelle et de Comenius en rapport avec notre vision de l'utilisation de l'image didactique que nous donne la BD. En effet, « une méthode est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé ».⁴² Cela implique donc une certaine détermination des objectifs linguistiques, psychologiques et pédagogiques à atteindre, mais aussi une certaine détermination des procédés et des techniques qui seront compatibles avec les options théoriques et les objectifs visés. Ainsi, selon Galisson et Coste, « on ne peut valablement parler de méthode que lorsqu'il y a adéquation entre : les objectifs, les principes, les procédés et les techniques. Or, la plupart du temps l'accent est mis, à tort : ou sur les principes qui ne constituent que le fondement de la méthode, ou sur les procédés, qui - s'ils ne sont pas de simples recettes - découlent de principes demandant à être explicités, ou sur les techniques ; or les techniques représentent la part la moins importante de la méthode ».⁴³

Mais une méthode peut aussi être comprise comme étant un manuel ou un ensemble pédagogique complet. Ainsi, à cause d'une certaine ambiguïté qui découle de la polysémie du terme, il est mieux, dans ce cas précis d'utiliser le terme « manuel » ou « cours ».⁴⁴ Ainsi donc la méthode peut être une manière d'enseigner, d'amener les apprenants à la connaissance de ce qui leur est appris d'une façon plus aisée ou plus adéquate. En ce qui nous concerne, nous prendrons en compte les différentes acceptations et/ou définitions du terme méthode, selon Galisson et Coste, tout au long de notre travail.

En plus, nous devons signaler que dans le cadre de cette recherche, la méthode « Comenius » et la méthode « audio-visuelle » sont les seules dont nous parlerons. Pour nous, elles sont les plus représentatives des méthodes qui utilisent l'image en didactique des langues étrangères. En effet, Comenius est le premier didacticien à avoir utilisé l'image dans le cadre de l'apprentissage des langues. Ainsi est-il important de comprendre le fondement de cette méthodologie qui nous servira de lumière à la suite de notre travail, car « il convient ici de souligner, sur le plan spécifique de la didactique des langues secondes, son rôle de précurseur dans le recours à l'utilisation des images ».⁴⁵ Et en tant que précurseur, il est tout à fait important de connaître son opinion sur l'utilisation de l'image en cours de langues.

Aussi avons-nous pensé de voir les fonctions de l'image didactique dans l'audio-visuel. En effet, pour ce qui est de la méthode audio-visuelle, ces derniers jours, c'est cette méthode qui a posé en termes concrets la problématique de l'image en didactique des langues. C'est donc elle qui a revalorisé l'image dans le processus de l'apprentissage des langues. Elle est la

⁴² GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, p. 341

⁴³ GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, pp. 341-342

⁴⁴ GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, pp. 342

⁴⁵ GERMAIN, C., Op cit, p. 94

méthode qui utilise plus l'image que toute autre. Elle a pour fondement l'utilisation simultanée et réciproque du son et de l'image. Ainsi est-il important de savoir comment l'image est utilisée par les deux courants extrêmes de la didactique de langues étrangères.

D'avance, il est à noter que l'utilisation de l'image n'est pas la même dans les deux courants méthodologiques que nous venons de mentionner.

2.4.1. Méthode de Comenius.

2.4.1.0. Introduction.

Première personne à avoir utilisé l'image dans le cadre scientifique de la didactique des langues, « Comenius est le nom latin du Tchèque Jan Amos Komenský (1592-1670), écrivain, théologien et humaniste, qui passe pour le plus grand pédagogue du 17^e siècle. C'est également lui qui est généralement considéré comme le fondateur de la « didactique des langues » en tant que discipline scientifique autonome.»⁴⁶ Comenius a été à la fois théologien, philosophe, humaniste et pédagogue. Il avait la ferme conviction que l'éducation seule peut amener l'homme à devenir vraiment lui-même, et à mener une vie harmonieuse. Ainsi est-il l'un des pères fondateurs de l'enseignement moderne.

La Guerre de Trente ans (1618-1648), dont il fut contemporain, a joué un grand rôle dans sa vie. En effet, cette guerre a fait de lui un cosmopolite et un universaliste convaincu et combattant des droits de l'homme, de la paix entre les nations, de la paix sociale et la fraternité universelle. Cela fera de lui un grand voyageur qui est allé dans presque toute l'Europe.⁴⁷

Penseur chevronné, Comenius sera poussé à rechercher un meilleur modèle d'éducation dans le système scolaire de son pays. En effet, vu le désordre qui régnait dans les écoles et les méthodes qui y étaient utilisées, et afin de pallier les lacunes de ses prédécesseurs, Comenius a été poussé à inventer sa propre méthode d'enseignement des langues. Ainsi, « pour pallier aux lacunes de ses devanciers, il est d'avis qu'il faut avant tout élaborer «une théorie générale » qui dictera les buts de l'enseignement des langues et les moyens de les atteindre. Par là, il vise à rendre l'apprentissage des langues rapide, efficace, et agréable.»⁴⁸

2.4.1.1. Langue et culture.

Culture et langue vont ensemble. Parler une langue, c'est exprimer une certaine culture propre aux locuteurs de la langue. Voilà pourquoi les langues sont très importantes dans la communication entre les peuples de différentes cultures et/ou de différentes langues maternelles. Ainsi pour Comenius, qui s'inspire de la Bible, c'est sa propre langue maternelle qui est la plus

⁴⁶ GERMAIN, C., Op cit, p. 85

⁴⁷ COLLÈGE DE GIRBET-SAVERDUN, www.ac-toulouse.fr/col-girbet-saverdun/htm

⁴⁸ GERMAIN, C., Op cit, p. 85

importante à connaître. En effet, selon lui, la confusion des langues de la tour de Babel fait que pour s'instruire, il est nécessaire d'apprendre plus d'une langue en commençant par sa propre langue maternelle. Il fait montre d'un pragmatisme dans le domaine de l'apprentissage des langues : il ne faut apprendre d'abord que ce qui est indispensable, la langue maternelle, pour traiter d'abord, les affaires domestiques, puis les langues des pays voisins qui sont indispensables pour entrer en relations avec eux.⁴⁹

Pour Comenius, la primauté de l'apprentissage de la langue maternelle est impérative. C'est ainsi que le fait de vouloir enseigner une langue étrangère à une personne qui n'a pas encore la maîtrise de la langue nationale (maternelle) est comparable à l'apprentissage de l'équitation avant l'apprentissage de la marche.⁵⁰

Notons aussi que par langue maternelle, on comprend, ici, la langue du pays d'origine de la personne. Ainsi, par exemple, pour un immigré italien vivant en France, la langue maternelle reste toujours l'italien, car c'est cette dernière langue qui lui servira à traiter les problèmes familiaux. Le français qui n'est qu'une langue étrangère n'est pas approprié à la tâche domestique (même si le français est la langue de cet enfant dès sa naissance en France). C'est ainsi qu'il considère la langue comme un instrument servant plus à désigner les choses qu'à la communication parmi les locuteurs et les membres appartenant à une certaine culture.⁵¹

Mais proclamer que la langue sert d'abord à la désignation des choses, c'est oublier la fonction première de la langue qui est la communication. Nous savons que la langue ne sert pas seulement à désigner les choses. Elle est un véritable instrument de communication. En effet, la langue « est un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à la même communauté linguistique donnée, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d'un ensemble d'individus ; car la langue n'est complète dans aucun, elle existe parfaitement que dans la masse ». ⁵² De ce fait, la langue est un produit de la communauté, un contrat social passé entre les membres parlant la même langue. Ainsi est-elle un produit de la communauté sociolinguistique plus vaste que l'individu lui-même. Son premier rôle est alors la communication entre les membres de cette communauté. Nommer les choses n'est qu'une minime partie de la communication.

Alors quelles langues faut-il apprendre ? D'abord, il faut apprendre la langue maternelle, ensuite viennent les langues des pays voisins, et enfin « pour ceux qui se destinent à une carrière scientifique ou ecclésiastique l'étude du latin, voire dans certains cas, du grec, de l'arabe et de l'hébreu. » ⁵³ Comenius nous montre déjà à l'époque l'importance de la langue maternelle. Il démontre aussi que la langue est un instrument de contact, donc de communication, très important parmi les locuteurs d'une même communauté

⁴⁹ GERMAIN, C., Op cit, p.87

⁵⁰ GERMAIN, C., Op cit, p.86

⁵¹ Idem.

⁵² SAUSSURE, F., Op cit, p.30

⁵³ GERMAIN, C., Op cit, p. 86

linguistique, mais aussi parmi les différents peuples appartenant à des communautés linguistiques différentes.

Pour Comenius, « il y a un parallélisme entre les mots et les choses. Le créateur conçut d'abord les images, les formes, les idées des choses et ensuite les imprima sur les choses mêmes. Celles-là, en revanche, impriment leur effigie sur les sens, les sens sur la pensée, la pensée sur la langue et la langue sur l'air et les oreilles. Sans signes linguistiques, sans mots, la communication est impossible »⁵⁴

Pour avoir une idée sur l'importance de la culture, il faut noter que « contrairement à de nombreux auteurs de son époque, Comenius croit que l'apprentissage d'une langue peut avoir d'autres buts que le contact avec la culture antique. Il peut tout simplement s'agir d'accéder à la culture quotidienne d'un autre peuple sans exclure pour autant, pour ceux qui désirent compléter des cours d'humanités, l'accès à la culture antique, notamment par le biais du latin et du grec. »⁵⁵

Dans la conception de la culture de Comenius, la langue et la culture sont inséparables. On ne peut pas donc se passer de la culture dans l'apprentissage de langue car la langue est aussi l'expression d'une culture. En effet, la culture de l'apprenant est souvent une banque de données qui peuvent servir à l'enseignant pour puiser afin de partir des réalités connues par l'apprenant vers des réalités qui lui sont étrangères. Il ne faut donc pas seulement mettre l'accent sur les réalités culturelles exprimées par la langue étrangère, mais aussi mettre l'accent sur la culture de l'apprenant. Ainsi faut-il partir de la culture de l'apprenant vers la culture étrangère afin de susciter l'intérêt de ce dernier, qui n'est pas un ignorant. Le fait qu'il apprenne la culture de la langue étrangère lui est très important car apprendre/enseigner une langue étrangère, c'est après tout communiquer une certaine culture à l'apprenant.

2.4.1.2. Apprentissage de la langue.

Comenius pense que sa méthode est universelle. Et, selon lui, « l'apprentissage d'une langue se fait plus par l'usage que par les règles. Mais, ces règles ne doivent pas être négligées, ni dans l'enseignement des langues savantes, ni dans celui des langues vulgaires : les règles doivent aider et confirmer l'usage ».⁵⁶

En prônant l'apprentissage par l'usage plutôt que par les règles, Comenius tombe dans l'erreur car les deux aspects de la langue sont complémentaires et indissociables dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou maternelle. Pour apprendre une langue, l'activité orale et l'activité écrite doivent se faire ensemble en rapport avec une certaine activité d'apprentissage des règles qui régissent la langue. Ainsi l'apprenant sera-il capable non seulement de parler la langue apprise, mais de la parler parfaitement en appliquant les règles apprises. Et d'ailleurs, ses règles sont

⁵⁴ CARAVOLAS, Cité par Germain, C., Op cit, p. 86

⁵⁵ GERMAIN, C., Op cit, p. 87

⁵⁶ Idem.

souvent difficiles à maîtriser par l'apprenant. Selon Comenius « la maîtrise de la langue est meilleure si l'apprentissage est dirigé, les fautes immédiatement corrigées et les occasions de parler fréquentes ».⁵⁷ Cela prouve à suffisance que l'apprentissage de la langue étrangère (et même maternelle) doit se faire par une intense activité orale et écrite à laquelle s'ajoute la connaissance des règles linguistiques que l'enseignant fait découvrir à l'apprenant par la correction des fautes commises en cette langue, mais aussi par l'apprentissage de la grammaire de cette langue.

C'est ainsi que, pour lui, « enseigner sera considéré comme un art qui consiste à faire en sorte qu'une personne puisse apprendre ce que le maître sait déjà. En termes contemporains, on dira qu'il s'agit de mettre l'apprenant dans un environnement favorable à son développement ».⁵⁸ Mais si l'apprentissage est le fait d'apprendre à l'apprenant ce que le maître connaît déjà, cela revient à dire que l'apprenant est un vase vide dans lequel l'enseignant doit verser son savoir sans aucune réaction de la part de l'apprenant. Ainsi ce dernier est-il considéré comme un ignorant. Et pourtant, c'est qui revient à nier l'expérience culturelle même de l'apprenant en tant qu'être doué d'un savoir et d'une certaine connaissance, même erronée, de la nouvelle langue à apprendre.

Comenius dit que l'apprentissage d'une langue doit d'abord passer par les sens, surtout par la vue. Il importe d'axer tout l'enseignement sur la perception sensible des choses. Celles-ci doivent être enseignées à l'aide des choses réelles ou leur image pour qu'on puisse les voir, les toucher, les entendre et/ou les goûter. A partir de cette affirmation, nous constatons donc que la fonction illustrative de l'image est déjà exploitée. L'image de Comenius ne sert qu'à illustrer et à transposer les données, les choses et/ou les idées dont parlent de la langue maternelle de l'apprenant à la langue la étrangère.

Mais en ce qui concerne la discipline dans l'apprentissage des langues, Comenius est un révolutionnaire. En effet, en utilisant « le principe du plaisir », Comenius demande à l'enseignant de tout faire afin de rendre l'éducation aussi agréable que le jeu, cela en évitant autant que possible les nombreux châtements corporels qui sont à la mode à l'époque. C'est une sorte d'humanisation et de démocratisation de l'apprentissage en donnant plus de liberté à l'apprenant qui doit voir en l'apprentissage une activité formative et non une action punitive. Ainsi « avec Orbis, Comenius tente de faire de l'apprentissage d'une langue une véritable activité ludique ».⁵⁹

En effet, une activité ludique est celle « dont la motivation est l'assimilation du réel au moi et qui permet au jeune enfant d'assurer son équilibre affectif et intellectuel ».⁶⁰ En d'autres termes, c'est une activité « qui concerne le jeu en tant que secteur d'activité dont la motivation n'est pas l'action efficace sur la réalité mais la libre expression des tendances

⁵⁷ GERMAIN, C., Op cit, p. 89

⁵⁸ GERMAIN, C., Op cit, p. 88

⁵⁹ GERMAIN, C., Op cit, p. 89

⁶⁰ CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIX^e et du XX^e siècle, Tome deuxième, sous la direction de Paul IMBS, Paris : Edition du centre national de la recherche scientifique, 1973, p. 889.

intinctives, sans aucun contrôle d'efficacité pragmatique ».⁶¹ Cela ne veut pas dire qu'il n'y a plus de sérieux ou d'efficacité dans l'apprentissage qui devient alors une vulgaire activité de passe-temps, sans impact éducatif réel. Au contraire, cela veut dire que l'apprentissage de la langue ne doit plus être considéré, par l'apprenant comme une corvée mais comme une activité éducative sérieuse sous forme de « divertissement, d'agrément, de passe-temps agréable, récréatif, occupant le corps ou l'esprit et destiné à tromper l'ennui ».⁶²

Cela n'est loin de la visio que nous avons de la BD. En effet, en voyant les images de la BD, l'apprenant est d'abord intéressé à comprendre ce qu'elles disent. De cela, bien que les images de la BD n'illustrent pas les idées de la partie linguistique, les difficultés de l'apprentissage seront voilées pour de l'apprenant à cause de l'aspect ludique et humoristique qu'a souvent la BD. Le comique et la forme souvent caricaturale des images de la BD feront voir à l'apprenant que l'apprentissage de la langue n'est pas toujours une corvée, un temps difficile, mais un moment agréable d'apprentissage et d'amusement.

En effet, si plusieurs apprenants ont tendance à fuir le cours de langue, c'est aussi parce qu'ils pensent que l'apprentissage des langues étrangères est un moment difficile durant lequel l'enseignant se fait passer pour le maître tout-puissant et omniscient. Ce dernier gère la classe comme un camp militaire où lui seul a son mot à dire. C'est pourquoi, faire croire à l'apprenant que l'apprentissage se fait dans la bonne humeur et dans la détente est très important car cela influencera l'aspect psychologique de l'apprenant qui se croira dans une situation d'apprentissage/détente. Et, les images de la B.D. ont cet atout. Elles peuvent, en effet, susciter la curiosité de l'apprenant qui se trouve devant des dessins humoristiques à portée éducative.

2.4.1.3. Matériel didactique et images.

Le choix, la sélection et l'utilisation d'un bon matériel didactique sont des éléments très importants dans l'apprentissage d'une langue. Comenius le sait. C'est ainsi qu'il utilise ses propres manuels qui sont conçus pour exposer d'une manière très familière et populaire afin que les apprenants y trouvent des lumières sur tout et pour qu'ils puissent tout apprendre sans l'aide du maître.⁶³ A cela s'ajoute le fait que l'importance de l'enseignement est axée sur la perception sensorielle des choses. Pour lui les maîtres doivent avoir comme règle d'or la présentation des objets aux apprenants en sollicitant leurs différents sens.⁶⁴ Cela mène une certaine confusion car l'apprentissage de la langue n'est pas uniquement l'apprentissage des mots isolés de cette langue. La langue n'est pas une taxinomie de mots ou des structures linguistiques à apprendre aveuglément.

⁶¹ CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Op cit, p. 889.

⁶² CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE, Idem, P. 38.

⁶³ GERMAIN, C., Op cit, p. 89

⁶⁴ GERMAIN, C., Op cit, p. 88

Dans les manuels de Comenius, les images illustratives sont nombreuses. Et, parce que, selon Comenius, la connaissance du monde est inséparable de la connaissance de la langue, dans *Orbis Sensualium Pictus*, il réalise pour la première fois le principe du parallélisme des choses et des mots, cela en utilisant pour la présentation des significations des mots par des procédés iconiques. Cela afin de montrer que les mots et les choses du monde sont inséparables. Ainsi confirme-t-il son idée selon laquelle la langue sert d'abord à nommer les choses qu'à la communication parmi ces locuteurs. La langue devient alors une simple nomenclature des êtres et des choses de la culture dont elle est le support.⁶⁵

L'utilisation de procédés iconiques nous montre l'importance de l'usage des images dans la didactique des langues. En effet, chez Comenius, l'illustration est le procédé de base de l'apprentissage des langues. Ainsi les images favorisent-elles la mémorisation des mots de la langue apprise. Seulement, ces images ne sont pas analysées pour en faire une réelle activité d'apprentissage durant laquelle l'apprenant peut être capable d'exprimer ses idées à partir des occasions qui lui seront offertes par l'enseignant qui est son aide et/ou son guide.

Comenius présente l'alphabet latin sur deux pages de façon symbolique, amusante et illustrée. Chaque page comprend quatre colonnes. Les animaux occupent la première colonne. La deuxième est occupée par une courte phrase bilingue (*lupus ululat-the woolf howleth* [le loup hurle]) ; dans la troisième, une transcription phonique du son illustré (*lu ulu*), et enfin, les formes majuscule et minuscule de la graphie latine (L1).⁶⁶ Cela n'est que de la grammaire traduction.

Mais, parler du rôle du matériel didactique, c'est aussi parler de la place de l'enseignant dans la conception et dans l'utilisation de ce matériel. En effet, le matériel didactique peut être compris comme l'ensemble de matériaux qui aident l'enseignant à mieux transmettre la matière de l'enseignement aux apprenants. C'est aussi l'ensemble des matériaux qui aident les apprenants à mieux comprendre les notions qui leur sont apprises. De ce fait, le matériel didactique a une grande valeur, et occupe une place de choix dans le cadre précis de l'apprentissage des langues. Comenius nous le prouve en optant pour son propre matériel.

En effet, en tant qu'outil pédagogique, le matériel didactique constitue une espèce de second enseignant chaque fois qu'il est utilisé en classe de langue. Ainsi, entre l'enseignant et l'apprenant se trouve souvent le matériel pédagogique de la langue étrangère qui est le médiateur entre les deux pôles de l'apprentissage. Il a la fonction de transmettre le contenu didactique en rendant facile et possible la pratique de l'apprentissage de la langue. C'est pourquoi, aujourd'hui, nous constatons que le matériel didactique est réellement un outil de travail psycho-pédagogique qui sert à véhiculer les connaissances de l'enseignant vers l'apprenant, de telle manière que nous pouvons parler d'une relation de dépendance entre l'enseignant et

⁶⁵ GERMAIN, C. Op cit, p. 90

⁶⁶ GERMAIN, C. Op cit, pp. 91-92

l'apprenant. Et actuellement, nous avons l'impression que nous ne pouvons plus nous passer du matériel didactique dans l'apprentissage des langues étrangères.

Ainsi donc, dans le cadre de l'utilisation du matériel didactique, l'image est l'élément le plus important de la méthode de Comenius. Mais l'utilisation de cette image reste toujours problématique, en ce sens que l'image de Comenius ne permet qu'à l'apprenant de palper les notions, les idées et/ou les choses qui lui sont enseignées tout en évitant le passage par la langue maternelle de l'apprenant. Mais alors, il se pose le problème de la limitation de l'utilisation de l'image qui ne sert plus qu'à illustrer ces notions théoriques. Ainsi, malheureusement, se limiter à l'illustration, c'est méconnaître les richesses qui nous sont offertes par l'image. On ne peut pas se limiter seulement à cette fonction de l'image. Il faut aller chercher au delà de l'illustration les richesses qui se cachent dans l'image, et qui peuvent être utilisées dans l'apprentissage de la langue afin que l'apprenant soit en mesure de mieux maîtriser la nouvelle donnée linguistique que lui propose la langue étrangère.

Aussi l'apprentissage d'une langue n'est-il pas l'apprentissage des mots isolés. La langue étant un ensemble complet, son apprentissage doit se faire en tenant compte des particularités intrinsèques à chaque langue, qui a son fonctionnement particulier. Ces lois particulières qui font que les langues soient différentes les unes des autres. En effet, même quand il s'agit d'une langue particulière, les mots de cette langue n'apparaissent pas tous dans les mêmes environnements dans l'axe paradigmatique ou dans l'axe syntagmatique. Voilà pourquoi l'apprentissage d'une langue ne doit pas se rabaisser à l'apprentissage des mots isolés sans connaître l'utilisation spécifique de ces mots dans les emplois et/ou les circonstances propres à chaque mot en tenant compte de la langue qui est un système entier et complet. En tant que telle, la langue doit être apprise dans son ensemble, avec les spécificités qui font d'elle ce qu'elle est.

A cause de tout ce qui précède, nous pouvons toujours utiliser souvent les images, comme chez Comenius. De ces images, nous pouvons tirer, lors de leur analyse, les données, les structures, les notions linguistiques nécessaires à l'apprentissage de la langue étrangère, en fonction des besoins langagiers de l'apprenant. Aussi cette utilisation des images sera-t-elle différente de celle de Comenius qui n'est, au fait, qu'une simple illustration de certaines réalités de la langue maternelle en langue étrangère. Mais les images de la BD ne peuvent pas servir à l'illustration des réalités de la langue à apprendre. En effet, en ce qui concerne les images de la BD, elles servent à raconter une histoire, un récit. Elles forment un tout complet. Cette catégorie d'images peut être utilisée afin de saisir la curiosité de l'apprenant qui sera capable de dire ce qu'il pense de l'iconicité de ces images. Et puisque la BD est composée une partie iconique et d'une partie linguistique, l'enseignant sera obligé d'exploiter ces deux parties afin d'en tirer les ressources nécessaires à l'apprentissage de la nouvelle langue. Ici, l'enseignant doit donc faire preuve de ses capacités de « bédéphile », de pédagogue et de linguiste afin d'exploiter les idées propres à l'apprenant. Cela permettra l'acquisition de

nouvelles notions linguistiques, et parfois esthétiques nécessaires à son apprentissage de la langue étrangère.

Il est aussi à noter que la BD n'est pas un livre comme les autres. Elle a ses caractéristiques propres qui la différencie des autres médiums. Ces caractéristiques doivent être connues des lecteurs, c'est-à-dire de l'enseignant et des apprenants qui sont doivent utiliser la BD dans le cadre de leur formation. Et comme les apprenants ne connaissent pas toujours les caractéristiques propres à la BD, c'est à l'enseignant du français que revient la tâche de leur apprendre les notions de BD afin, que les apprenants soient en mesure de les appliquer à leur tour dans l'apprentissage FLE.

C'est ainsi que le choix d'un bon matériel didactique est une étape très importante dans l'apprentissage des langues. Ainsi, c'est au niveau de la pratique de classe qu'intervient le matériel didactique. Il y est testé afin de constater son efficacité et/ou ses faiblesses. Cela n'est possible que si on le met à la disposition de l'enseignant et/ou de l'apprenant qui doit l'approuver ou le désapprouver. La BD, en ce qui nous concerne, est un bon matériel didactique capable de susciter la curiosité des apprenants et de les amener à mieux apprendre le français avec l'aide de l'enseignant qui doit en être le premier utilisateur.

	<i>Cornix cornicatur,</i> à à The <i>Crow</i> crieth.	A a
	<i>Agnus balat,</i> b è è è The <i>Lamb</i> blaiteth.	B b
	<i>Cicàda stridet,</i> cì cì The <i>Grasshopper</i> chirpeth.	C c
	<i>Upupa dicit,</i> du du The <i>Whooppoo</i> saith.	D d
	<i>Infans ejulat,</i> è è è The <i>Infant</i> crieth.	E e
	<i>Ventus flat,</i> fì fì The <i>Wind</i> bloweth.	F f
	<i>Anser gingrit,</i> ga ga The <i>Goose</i> gagleth.	G g
	<i>Os halat,</i> hà'h hà'h The <i>Mouth</i> breatheth out.	H h
	<i>Mus mintrit,</i> ì ì ì The <i>Mouse</i> chirpeth.	I i
	<i>Anas tetrinnit,</i> kha, kha The <i>Duck</i> quaketh.	K k
	<i>Lupus ululat,</i> lu ulu The <i>Wolf</i> howleth.	L
	<i>Ursus murmurat,</i> [mum The <i>Bear</i> grumbleth.	M m

⁶⁷ GERMAIN, C., Op cit, p. 346

2.4.1.4. Conclusion.

En ce qui concerne spécifiquement la didactique des langues, Comenius est le précurseur dans le recours aux images. Il est le premier à introduire les images dans l'apprentissage des langues. C'est une bonne chose. Mais pour lui, l'image n'a pour fonction que d'illustrer le contenu linguistique. Et pourtant, l'image ne peut pas seulement servir à illustrer les choses. En effet, la lecture de l'image nous montre que, par son caractère polysémique, l'image peut être sujette à une description/interprétation qui permet de créer des occasions de s'exprimer chez des apprenants dans la classe de langue étrangère.

L'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se limiter à celui des mots et des choses qui les accompagnent. Les mots abstraits, par exemple, ne peuvent pas être associés aux choses physiques afin de les illustrer. Et pourtant, pour Comenius, la langue est d'abord un instrument servant à désigner les choses et à représenter les pensées avant d'être considérée comme un instrument de communication.⁶⁸

En affirmant que le processus d'apprentissage de la langue maternelle est le même que celui de la langue étrangère, Comenius est dans l'erreur. En effet, apprendre et/ou enseigner une langue maternelle demande de la part de l'enseignant des méthodes et/ou des techniques appropriées afin d'obtenir des résultats escomptés. Ces méthodes et ces techniques ne sont pas les mêmes lors de l'apprentissage d'une la langue maternelle et lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Il va de soi que l'apprenant d'une langue étrangère n'a pas les mêmes atouts langagiers que le locuteur natif d'une même langue. Ainsi pour apprendre une langue étrangère, il faut donc que les méthodes utilisées en L1 soient différentes de celles qui sont utilisées en L2.

Et, quand Comenius parle de privilégier la vue dans l'apprentissage d'une langue, il nous fait croire que la vue est le sens le plus important dans l'apprentissage des langues. C'est aussi montrer l'importance des images dans tout apprentissage. Contrairement à cette conception des choses, nous affirmons que tous les sens peuvent bien nous aider dans l'apprentissage des langues. Nous savons bien que l'ouïe et les autres sens peuvent intervenir dans la compréhension de la langue. Par exemple l'ouïe nous permet de mieux comprendre la phonétique des mots.

2.4.2. La méthode audio-visuelle.

2.4.2.0. Introduction.

Nous ne pouvons pas parler de la méthode audio-visuelle sans parler de ses origines. En effet pendant la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales. Il y a

⁶⁸ GERMAIN, C., Op cit, p. 86

eu une certaine supériorité de la langue anglaise dans le commerce mondial et dans la politique internationale sur le français. Et le français est menacé par l'invasion de l'anglais. Afin de remédier à cette situation, des mesures adéquates s'imposent. C'est ainsi que vers les années 50, « Petar Guberina de l'Institut Phonétique de l'Université de Zagreb (ex. Yougoslavie) donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (Structuro-Globale Audio-Visuelle). Puis avec Paul Rivenc, de L'École normale Supérieure de Saint-Cloud (France), ils définissent, les deux, les principes de l'application pédagogique du Structuro-Global. A partir de 1960, un groupe animé par Raymond Renard, de l'université de l'État de Mons (Belgique), vient se joindre à eux.»⁶⁹

Plusieurs méthodes seront élaborées à la suite de cette découverte. C'est ainsi qu'en France, en 1962, la méthode « Voix et images de France » (VIF) est le premier cours élaboré suivant la méthodologie SGAV. Cela fait que VIF soit parfois appelée la méthode Saint-Cloud-Zagreb. Nous pouvons aussi parler de « la méthode Dialogue-Canada destinée à l'enseignement FL2 à des fonctionnaires anglophones, élaborée en 1971 au bureau des langues de la commission de la Fonction publique d'Ottawa. »⁷⁰

Nous devons aussi signaler que la méthode audio-visuelle est née aux États-Unis d'Amérique. Voilà pourquoi l'influence américaine est décisive dans ce sens qu'elle ne vient pas simplement renforcer une introduction des moyens ou auxiliaires sonores et visuels dans l'enseignement français des langues vivantes étrangères, mais qu'elle va contribuer à faire placer les moyens audio-visuels (à la fois sonores et visuels) au centre même du renouvellement méthodologique.⁷¹

2.4.2.1. Définition.

La méthode audio-visuelle est comprise comme celle dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe du son et l'image. Le support sonore étant constitué par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou par des images mobiles.⁷²

Cela étant, la méthode audio-visuelle est celle qui utilise les moyens sonores et visuels comme moyens et auxiliaires de l'apprentissage /enseignement des langues. Pour les tenants de cette méthode, on ne peut pas apprendre une langue sans utiliser obligatoirement l'association profitable du son et de l'image, c'est-à-dire des moyens audio-visuels. Ainsi, « la méthode audiovisuelle d'enseignement repose sur une utilisation intégrale de l'audiovisuel. Des appareils tels que des magnétophones et des projecteurs sont nécessaires en classe pour que la « représentation » ou la leçon se

⁶⁹ GERMAIN, C., Op cit, p. 153.

⁷⁰ Idem.

⁷¹ PUREN, C., Op cit, p. 286.

⁷² PUREN, C., Op cit, p. 284.

déroule selon une approche qui convient à la matière, aux médias audiovisuels et aux élèves. »⁷³

2.4.2.2. Langue et culture.

Si pour Comenius, la langue est d'abord considérée comme un instrument servant à désigner les choses et à représenter les pensées avant d'être considérée comme un instrument de communication, les auteurs de la méthode audio-visuelle considèrent la langue comme un instrument de communication, surtout verbale. Et, en tant que telle, la langue parlée doit être favorisée au détriment de la langue écrite. Ainsi avons-nous la primauté de la langue orale, primauté accordée à la pratique intense de la langue étrangère au détriment de l'usage de la langue maternelle. Il y a une certaine primauté de l'enseignement théorique de la langue sur la langue écrite.

Mais nous savons que l'oral et l'écrit sont deux parties inséparables de la langue. On peut les comparer aux deux faces, le recto et le verso, d'une feuille de papier. On ne peut donc apprendre l'oral plus que l'écrit, car c'est briser l'unité de la langue qui doit être une et indivisible. Et pourtant, selon les promoteurs de la méthode audio-visuelle, l'écrit est considéré comme un phénomène « analytique », alors que l'essentiel d'une langue est la perception « globale » du sens.⁷⁴ Ainsi, n'étant que le moyen d'expression de la communication orale, l'écrit n'occupe qu'un rôle secondaire : celui d'un dérivé de l'oral. Ils pensent que l'écrit peut nuire à la bonne prononciation des mots et des structures de la langue étrangère. Pour cette méthode, Il est donc avantageux que les apprenants connaissent d'abord parfaitement la langue orale qui leur servira à communiquer oralement, au détriment de la langue écrite qui ne devient qu'une langue de second plan, car la priorité est donnée à l'oral. C'est ainsi que, lors de l'apprentissage, c'est la partie orale de la langue qui sera présentée à l'apprenant, et non la langue écrite, en association avec les images qui symbolisent la situation d'apprentissage.

Toujours dans la même suite d'idées, nous constatons avec Claude Germain que l'importance accordée à la langue parlée est tellement grande que l'écrit n'apparaît que plus tard dans la plupart des cours audio-oraux. Ainsi voyons-nous qu'« une langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit n'est considéré comme un dérivé de l'oral. Priorité est accordée au français quotidien parlé »⁷⁵. Cette conception de la langue n'est pas loin de celle de Gubérina. En effet, c'est cette théorie verbo-tonale, théorie de la perception auditive qui est à la base des conceptions phonétiques de la méthode audio-visuelle.

Notons que le système verbo-tonal de Gubérina est une « pratique de correction phonétique en langue étrangère qui privilégie l'audition et favorise le caractère global de la perception sans avoir recours à des explications articulatoires atomisantes. Priorité est donnée à la production du rythme et de

⁷³ RHÉAUME, Jacques, Les médias textuels et audiovisuels en pédagogie, <http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/cour4.htm>

⁷⁴ GERMAIN, C., Op cit, p. 154.

⁷⁵ Idem.

l'intonation considérés comme moule de la phrase, et dont la reproduction fidèle conditionne la reproduction correcte des sons. La correction des sons eux-mêmes s'effectue ensuite par le renforcement plus ou moins des caractéristiques acoustiques mal perçues, lesquelles donnent lieu à des fautes dont les plus courantes sont attribuées à des tensions insuffisantes ou trop fortes (erreur dans le mode d'articulation) et/ou à des timbres trop aigus ou trop graves. C'est en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif, ou en déformant le modèle dans le sens opposé de la faute que s'opère le renforcement des caractéristiques mal perçues.»⁷⁶

En effet, selon la théorie de Gubérina, la langue est un ensemble acoustico-visuel. Vue de cette manière, la partie acoustique est représentée par les sons qui composent la langue tandis que la partie visuelle est celle qui est composée des signes graphiques de l'écriture, et de tous les éléments qui peuvent favoriser la compréhension de la langue. Ce sont les éléments tels que le dessin et l'image.

Il est à noter que la méthode audio-visuelle ne suit pas le courant saussurien qui était à la mode à l'époque. En effet, l'expression «structuro-globale» implique une linguistique de la parole en situation. A la différence de Saussure qui met l'accent sur la langue, conçue comme l'aspect social de la faculté du langage, la méthode audio-visuelle s'intéresse avant tout à la parole qui est, d'après Saussure, l'aspect individuel de la faculté du langage.

La langue prend aussi en compte les aspects culturels qui la constituent. En effet, le non-verbal est pris en considération (gestes, mimiques, kinésique, etc.) et la langue devient un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les facultés et à toutes les ressources psychologiques de l'apprenant (attitudes, gestes...).⁷⁷

Mais oublier l'apport culturel de la langue serait une grande erreur en ce sens que la langue, elle-même n'est que le fruit d'une certaine culture, car les locuteurs de la langue sont souvent originaires de cette culture (par la naissance ou par l'adoption), et parler une langue se confond souvent à exploiter et à copier les habitudes, les attitudes, les manières de vie, la culture des locuteurs de la langue en question. Bref, c'est entrer dans la psychologie et dans l'âme de la communauté des locuteurs natifs de cette langue.

Aussi la culture y joue-t-elle un rôle très important. En effet, c'est la langue qui est le véhicule de la culture et/ou de la civilisation, de nombreux éléments culturels sont enseignés de manière implicite ou explicite.⁷⁸ La culture se transmet par la langue. Ainsi parler une langue, c'est exploiter les éléments culturels véhiculés par cette langue. A cause de la place accordée à la culture, l'utilisation des documents authentiques de types très variés (articles de journaux, publicités, photographies, affiches, enregistrements radiophoniques, poèmes...) amène l'abandon de l'intégration didactique autour de l'utilisation obligatoire et unique du support audio-visuel.⁷⁹ Cela est

⁷⁶ GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit. p. 589

⁷⁷ GERMAIN, C., Op cit, p. 154

⁷⁸ GERMAIN, C., Op cit, p. 155

⁷⁹ PUREN, C., Op cit, p. 370

considéré par plusieurs critiques comme une faiblesse de la méthode audio-visuelle. En effet, Christian Puren note : «j'y observais aussi d'une génération à l'autre l'affaiblissement progressif de l'intégration didactique autour du support visuel : proposition d'utilisation de seules images au cours de la phase de présentation dans la seconde méthodologie de De Vive Voix, ajouts à l'intérieur de chaque unité didactique des documents authentiques uniquement visuels (photographie, dessins, etc.), uniquement écrits (articles de journaux, textes littéraires, etc. ou scripto-visuels (BD, publicités, etc.))».⁸⁰

En effet, en ce qui concerne l'utilisation de la BD dans l'apprentissage du français langue étrangère, nous constatons que cela ne date pas d'aujourd'hui. Déjà, à cette époque, suite aux nombreuses faiblesses constatées lors de l'utilisation du son et de l'image dans la méthode audio-visuelle, le recours aux techniques de la BD sera préconisé. Et cette étape marque un pas décisif dans la reconnaissance des qualités de la B D, mais aussi dans la découverte de la BD française par les apprenants du français langue étrangère. Ainsi ces derniers sont-ils en contact avec un élément culturel très important de la culture française et/ou francophone.

2.4.2.3. Image et apprentissage.

Il est très important de rappeler que dans la méthode audio-visuelle, la primauté de la langue orale et la primauté de la pratique intensive de la langue étrangère au détriment de l'usage de la langue maternelle sont les principes moteurs de l'apprentissage de toute langue étrangère.

Ainsi, sur le plan de l'apprentissage, l'image joue le rôle le plus grand. En effet, c'est l'association du son à l'image qui est à la base de la méthode audio-visuelle. Ainsi l'image est-elle utilisée pour faciliter la compréhension en stimulant le cerveau et en favorisant la mémorisation. Afin d'y arriver plusieurs moyens sont utilisés parmi lesquels les diapositives représentant plusieurs différentes situations, les dessins, les textes enregistrés sur bandes magnétiques en liaison avec les diapositives et/ou ces dessins. Aussi les images peuvent-elles être imprimées, cinématographiques et/ou électroniques, selon le genre de support qu'elles utilisent.

Il faut donc reconnaître l'apport des aides audio-visuelles. En effet, pour Jacques Rhéaume «les aides audiovisuelles viennent s'intégrer naturellement dans la séquence des événements d'enseignement surtout au moment de la présentation d'informations. Ces aides n'interfèrent pas dans le cours au plan des objectifs et de la séquence. Le sens du cours demeure ce qu'il était lorsque l'enseignant était limité à ses propres moyens. Le paradigme des aides audiovisuelles demeure le rétroprojecteur surmonté de l'acétate. Les appareils audiovisuels ont été intégrés à cause de leur coût raisonnable et ils sont utilisés selon la compétence technologique des enseignants. A cet égard, la situation n'a pas beaucoup changée au cours des trente dernières années. Les acétates sont préparées, promenées et

⁸⁰ PUREN, C., La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris : Didier, 1994, p. 24.

présentées partout. Les autres aides comme les cartes, les maquettes et les projections d'images servent à un moindre degré».⁸¹

Parler de l'image dans l'apprentissage du français revient aussi à dire qu'il faut comprendre l'environnement dans lequel apparaît l'image. Il s'agit de repérer les images dans leur contexte d'apparition. En effet, l'image peut être seule ou combinée. L'image peut être combinée avec le texte (publicité, couverture et pages du livre...), avec le son (télévision, cinéma, ordinateur...), ou avec d'autres images (télévision, bande dessinée...). Ces différentes images demandent des interprétations différentes adaptées à chaque catégorie d'images. Ainsi faut-il étudier les relations que l'image entretient avec ses utilisateurs lors de l'apprentissage audio-visuel. Il faut avoir ses relations avec l'enseignant, d'une part, car c'est lui qui apporte l'image à l'apprenant, et, d'autre part avec l'apprenant, qui est celui à qui l'image est destinée. C'est dernier à le droit d'accepter ou éviter l'image qu'on lui présente (impose) par l'enseignant.

Si dans cette méthode, c'est l'énoncé iconique qui présente ce dont on parle, et c'est l'énoncé linguistique qui précise qui en parle et comment on en parle.⁸² N'oublions pas que l'image nous offre une lecture plurielle. Cela étant, cette image utilisée lors de l'apprentissage des langues dans la méthode audio-visuelle n'est pas capable de donner le sens global des répliques en raison des erreurs très fréquentes d'interprétation.⁸³ Cela étant, devant une image, plusieurs personnes peuvent offrir plusieurs différentes interprétations. Et pourtant, ici, cette réalité est banalisée par les tenants de cette méthode qui imposent à l'apprenant et à l'enseignant leur seul et unique interprétation au détriment des autres possibles significations et interprétations de l'image. Ils oublient que cette dernière peut aussi supporter d'autres, en plus, des significations secondes (plan de la connotation) qui sont, parfois, moins liées à la particularité de la représentation mais qui interfèrent avec les éléments en fonction de l'histoire personnelle et culturelle de celui qui la lit.⁸⁴

Qu'elles que soient les pressions et les lectures qui lui sont imposées, c'est toujours le lecteur de l'image, l'apprenant, qui comprend l'image de sa manière, en y prenant les données nécessaires à son apprentissage personnel de la langue étrangère, selon la culture et le monde dans lesquels il vit. En effet, pour l'apprenant, au plan iconique, on peut dire que le référent de l'image est ce à quoi renvoie l'image et qui n'est pas l'image. En effet, le premier référent de l'image, le plus fréquemment reconnu comme tel, c'est le monde. Ainsi, qu'elle soit photographique ou cinématographique, l'image est perçue comme une image du monde : propriété qui définit son statut analogique par opposition au statut arbitraire du signe linguistique qui est aussi imposée à l'apprenant.⁸⁵

⁸¹ RHÉAUME, Jacques, Les médias textuels et audiovisuels en pédagogie, <http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/cour4.htm>

⁸² JACQUINOT, Geneviève, Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique, Paris : Presses Universitaires de France, 1977, p. 71.

⁸³ PUREN, C., Op cit, p. 358

⁸⁴ JACQUINOT, G., Op cit, p. 116.

⁸⁵ JACQUINOT, G., Op cit, p. 60.

De ce qui précède, nous comprenons que l'apprenant n'a, au fait, aucun contrôle sur le déroulement et/ou sur le contenu de son apprentissage. Il n'a qu'à se soumettre aux directives et à la dictature de l'enseignant et ne doit qu'effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il doit seulement et simplement être attentif et actif continuellement en écoutant, en répétant, en mémorisant et en comprenant (si possible) et en parlant librement (suite aux exercices et des activités de moins en moins directifs).⁸⁶

Ainsi l'enseignant est le maître, le modèle linguistique de l'apprenant. Il doit forcément diriger les apprenants afin qu'ils dépassent les habitudes de la langue maternelle et qu'ils imitent correctement l'ensemble acoustique, le modèle langagier qui leur est imposé. C'est l'enseignant donc qui veille à la bonne prononciation, à la grammaire et à la correction des erreurs de prononciation et de la grammaire.⁸⁷

Le rôle du matériel didactique joue un rôle très important. Il n'y a pas de bon apprentissage sans un bon matériel didactique audio-visuel. En effet, le magnétophone et les films fixes jouent le rôle de premier plan. Ils sont essentiels. Le rôle de l'enregistrement sonore est considérable puisque le son, l'intonation et le rythme sont perçus globalement. L'image est importante, car elle est liée à l'enregistrement du magnétophone afin de traduire et de l'expliquer.⁸⁸ C'est donc l'enregistrement sonore qui dicte la langue modèle (le français standard, le français fondamental).

Ajoutons que l'apprentissage se fait par l'imitation des personnages qui parlent la langue étrangère. Il faut se mettre dans leur peau. On arrive parfois à changer de nom afin de s'identifier aux personnages en question. Mais les cours de la seconde génération vont donc essayer, sans toujours y réussir, de mettre en scène des personnages plus vivants dans les situations plus proches des intérêts des élèves. L'exemple type de cette est la thématique de *C'est le printemps*, dont les auteurs vont prendre le contre pied des cours antérieurs en présentant un gauchiste interrogé par des policiers, des péripatéticiennes accoudées sur le bar, un Maghrébin pris en stop par un camionneur. Malgré ces efforts, *De vive voix* va demander aux apprenants de prendre leur distance par rapport aux personnages des livres en commentant à partir de seules images, avant même d'entendre le dialogue enregistré, la situation, les intentions de communication et la psychologie de ces personnages.⁸⁹ Toujours est-il que la langue modèle reste le français fondamental, celui-là qu'on n'entend parfois que très difficilement dans les conversations des locuteurs du français langue maternelle.

Actuellement, l'image de la méthode audio-visuelle semble être capable de tout faire. C'est ainsi que nous constatons qu'elle s'utilise dans toutes les étapes de l'apprentissage/enseignement des langues. En effet, dans la méthode audio-visuelle, l'image son associé au son, avons-nous dit, joue le rôle le plus important. Tout est centré sur elle. Elle est à la base de la compréhension et l'acquisition de la langue étrangère. On utilise donc l'image

⁸⁶ GERMAIN, C., Op cit, p. 155 et 156.

⁸⁷ GERMAIN, C., Op cit, p. 156.

⁸⁸ GERMAIN, C., Op cit, p. 157.

⁸⁹ PUREN, C., Op cit, p.358.

afin de faciliter la compréhension, l'acquisition et la mémorisation, car cette dernière stimule le cerveau.

Et puisque l'apprenant ne connaît pas les mots de la nouvelle langue, l'image liée au mot l'aidera le plus rapidement et le plus efficacement possible à acquérir le terme conventionnel de la réalité représentée ici par l'image. En effet, l'apprentissage d'une langue étrangère passe par les sens : l'oreille (c'est l'aspect « audio » de la méthode SGAV) et la vue (c'est l'aspect « visuel »). Ainsi, « l'oreille et l'oeil servent de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau. »⁹⁰

Il faut dire que l'utilisation systématique des images dans la méthode audio-visuelle sert à aider l'enseignant à communiquer la connaissance de la langue étrangère à l'apprenant sans passer par la langue maternelle de ce dernier. Les images sont supposées fonctionner comme un écran entre la langue étrangère et la langue maternelle des apprenants de telle manière que ceux-là n'utilisent pas la langue maternelle pendant l'apprentissage de la langue étrangère. En agissant de la sorte, l'enseignant pense aider efficacement l'apprenant à ne pas utiliser sa langue maternelle. Ce qui est faux : l'apprenant aura toujours l'attente de puiser dans sa langue maternelle afin de mieux comprendre ce qui est dit en langue étrangère.

Pour les tenants de cette méthode, c'est la langue maternelle qui est à la base de plusieurs fautes, surtout phoniques, qui empêchent l'acquisition de la langue cible par les apprenants. Margerie et Porcher notent qu'en ce qui concerne la méthode audio-visuelle, l'acquisition se fait grâce à un réemploi continu, qui transforme la nouveauté linguistique en une pratique habituelle. Qui dit systématisation pense aussitôt à l'activité mécanique de répétition et de transformation. Ce genre de manipulations linguistiques comporte de faire fonctionner le langage hors situation. Les exercices de systématisation sont à l'opposé de la réalité du langage quotidien. Ainsi doit-on se demander s'il existe des images qui réellement à un réemploi naturel des structures linguistiques. Il se pose alors le problème de la mémorisation. En effet, cette dernière est comprise étant une partie de l'acquisition. Ici, la mémorisation renvoie à la mémoire visuelle. En voyant l'image, selon les auteurs de la méthode, l'apprenant sera capable de mémoriser, de garder et de reconnaître la structure apprise.⁹¹ Cela revient au conditionnement de Pavlov, car l'image de la méthode audio-visuelle joue le rôle que joue le stimulus dans la psychologie béhavioriste, alors que de toute évidence, elle ne fait que systématiser les deux fonctions traditionnelles et principales assignées déjà aux images.⁹²

Selon Jean Geunot, la méthode tend à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement au schéma d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primitive et on obtient une réaction analogue. En effet, dans les conditionnements obtenus par le physiologiste russe Pavlov, on fait saliver le chien en lui apportant la

⁹⁰ GERMAIN, C., Op cit, p. 155.

⁹¹ MARGERIE, C. de et PORCHER, L., Op cit, pp. 54-55.

⁹² PUREN, C., Op cit, p. 312.

viande et en allumant simultanément une ampoule rouge. On lui donne la viande après. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Aussi, dans le conditionnement audio-visuel, l'élève est comparé au chien de Pavlov. Et, on attend de lui les mêmes comportements. L'apprenant doit entendre la phrase tandis que l'image correspondante est présentée simultanément comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image qui est égale à la lumière rouge du conditionnement de Pavlov.⁹³ Ainsi peut-on parler en France d'un véritable engouement pour les exercices structuraux. Ils font l'objet de journées d'études et de stages de formation. Des ouvrages expliquent aux professeurs les principes et les techniques d'élaboration de ces exercices structuraux.⁹⁴

L'acquisition et la mémorisation sont aussi renforcées par des exercices structuraux dont l'importance dans les méthodes audio-visuelles s'explique par la conjonction de plusieurs facteurs : l'un théorique (la psychologie béhavioriste de référence), l'autre technique (les possibilités offertes par les laboratoires de langues outils de reproduction sonore, c'est-à-dire d'imitation et de reproduction) et un autre spécifiquement méthodologique (l'extension du noyau dur de la méthode de l'armée à l'enseignement/apprentissage grammatical) en vogue à moment-là.

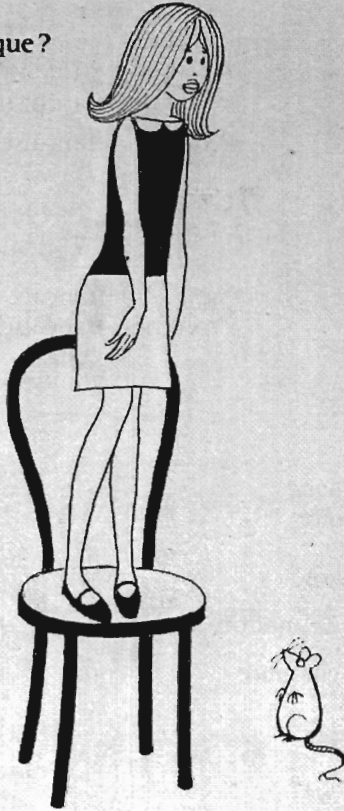
Parfois, l'identification aux personnages étrangers de la méthode est imposée. En effet, les apprenants peuvent prendre les noms de ces personnages, en se passant pour eux, afin de mieux « acquérir » les structures de la langue étrangère. C'est l'exercice de la dramatisation où l'apprenant en s'identifiant est amené, comme le voulait les méthodes directes, à penser directement en langue étrangère et à se soustraire de leur personnalité. Ainsi les apprenants peuvent-ils s'identifier à eux, s'approprier de leur langage en se les appropriant.⁹⁵ Cela se fait toujours en imitant un vocabulaire et une certaine langue idéale, jugée parfaite par les concepteurs de la méthode et du matériel didactique. C'est le « français fondamental », français des évolués, qu'on entend rarement en route et/ou lors des conversations des locuteurs natifs de la langue.

⁹³ GEUNOT, Jean, *Clés pour les langues vivantes*, Paris: Seghers, 1964, p. 103.

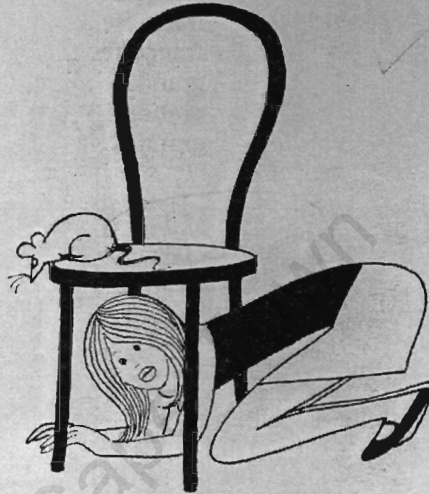
⁹⁴ Puren, C., *Op cit.* p. 314.

⁹⁵ Puren, C., *Op cit.* p. 318.

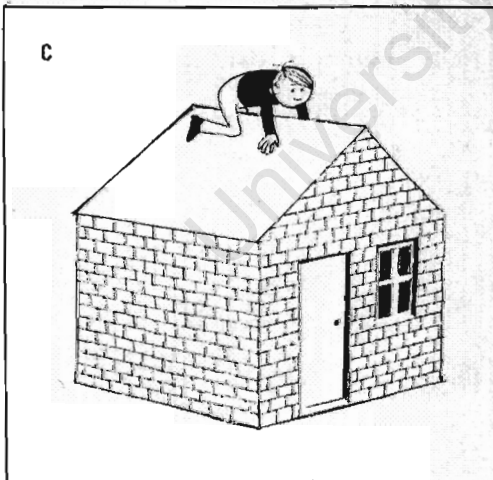
Où est
Véronique?



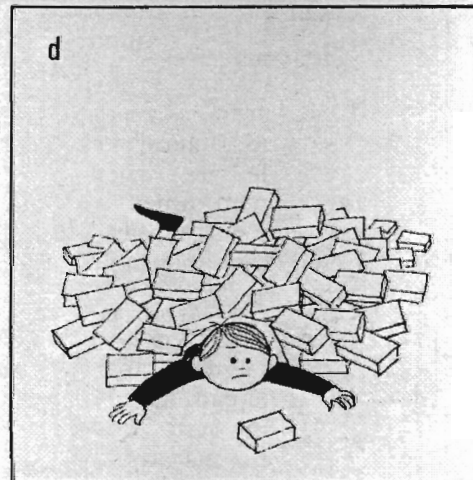
Elle est sur la chaise.



Elle est sous la chaise.



Il est sur la maison.



Il est sous la maison.

⁹⁶ CAPELLE, Janine et CAPELLE, Guy, La France en direct, Paris : Hachette, 1974, p. 31.

2.4.2.5. Conclusion.

Nous devons reconnaître en la méthode audio-visuelle, la valorisation de l'image, qui nous entoure et qui est présente dans notre vie de tous les jours. Malheureusement, la plupart des documents pédagogiques se bornent à «traduire en images», selon l'expression consacrée, un contenu pédagogique réifié : c'est la pédagogie du «message à faire passer» que nous qualifions de pédagogie de transport.⁹⁷

Ainsi plusieurs griefs contre la méthode audio-visuelle peuvent-ils être signalés, griefs qui ont causé la perte de vitesse de la méthode audio-visuelle. Nous citerons, par exemple, le caractère extensif des cours, les classes hétérogènes et nombreuses, la faible motivation de la plupart des élèves, la formation tardive et insuffisante des enseignants à l'utilisation des cours audio-visuels et la mauvaise utilisation de l'image. En effet, cette dernière est tellement accentuée que l'image fatigue la plupart de ses utilisateurs. C'est pourquoi nous ne pouvons pas comprendre que la même image fasse le bonheur des gens au cinéma, à la télévision, dans les journaux, et qu'elle soit rejetée par ses utilisateurs dans la méthode audio-visuelle.

Le coût trop élevé du matériel audio-visuel fait qu'il soit un luxe pour plusieurs personnes qui le considèrent souvent comme un matériel fabriqué pour les riches. Aussi, ce matériel est trop lourd et nécessite l'utilisation permanente de l'électricité, qu'on ne retrouve pas facilement dans tous les coins de la terre. Ce matériel peut donc facilement fonctionner chez les riches que chez les pauvres. En effet, le fonctionnement concret est lié à la présence d'infrastructures technologiques précises qui font de l'audio-visuel une pédagogie des nantis pour les nantis.

Il est à noter que l'image de la méthode audio-visuelle nous montre souvent un monde parfait, un monde sans défaut, un monde idéal où les personnes vivent en paix. Ce qui n'est pas toujours vrai.

2.4.2. Conclusion partielle.

Dans ce chapitre, nous avons parlé de l'image et des méthodes d'apprentissage des langues qui utilisent l'image. Ainsi avons-nous parlé de Comenius (le précurseur de l'utilisation de l'image en didactique des langues) et de la méthode audio-visuelle. En effet, en didactique des langues, l'image a toujours été accusée, à tort ou à raison, d'être inappropriée et d'être incapable à faciliter l'apprentissage/enseignement des langues. Accusation qui n'est pas toujours vraie (cela dépend du camp que l'on supporte).

En effet, nous devons reconnaître le caractère du code faible de l'image. L'image, parce qu'elle procède selon les règles de fonctionnement différentes, est particulièrement apte à développer chez l'apprenant une faculté de particularisation et d'élaboration cognitive. Alors que le langage marque d'une façon explicite les opérations à effectuer pour l'opération de sens, ce

⁹⁷ JACQUINOT, G., Op cit, p. 16.

qui permet à celui qui connaît les règles d'effectuer les mêmes opérations, l'image, quant elle, n'impose pas d'opérations au locuteur. Ce qui laisse plus libre l'activité de la lecture. L'image n'impose pas d'ordre de lecture parmi les différents éléments qu'elle présente. Contrairement à la langue, elle n'a pas de syntaxe, pas de problème d'agrammaticalité.⁹⁸ Malheureusement, cela va à l'encontre de la méthode audio-visuelle qui impose à l'apprenant et à l'enseignant une unique possibilité de lecture de l'image. Ces derniers subissent donc la pression et la dictature des concepteurs de la méthode qui avertissent les utilisateurs, avec fermeté que toute exercice supplémentaire effectué en dehors de « la progression méthodologique et logique » suivie par l'enseignant pourrait amener les apprenants à l'acquisition des mauvaises habitudes, de les gêner plus que les aider et de compromettre l'apprentissage de la nouvelle langue.⁹⁹ Ainsi la méthode audio-visuelle ne répond-elle pas vraiment aux attentes des apprenants et des enseignants. Et l'image dans l'enseignement des langues semble en être à la préhistoire par comparaison à l'utilisation de l'image dans les journaux, le petit écran et les salles de cinéma.¹⁰⁰

Aussi, dans la méthode audio-visuelle, nous avons l'impression que l'image sert à tout. C'est la condamner d'avance à l'inefficacité, car une même image ne peut pas être pleinement adaptée à une phase de la compréhension tout en favorisant l'expression, l'acquisition et l'évaluation, à l'oral et à l'écrit.¹⁰¹ Des images spécifiques peuvent être utilisées afin de remplir toutes ces tâches pédagogiques.

Part contre, même si Jean Piaget note qu'une pédagogie fondée sur l'image même enrichie par le dynamisme apparent du film demeure inadéquate à la formation du constructivisme opératoire, nous pensons que l'image est capable d'aider l'apprenant à aboutir à une certaine progression dans l'apprentissage. Selon Piaget, l'intelligence ne se réduit pas aux images d'un film, et que l'image, le film, les procédés audio-visuels dont toute une pédagogie voulant se donner l'illusion d'être moderne nous rabat aujourd'hui les oreilles ne sont que des auxiliaires précieux à titre d'adjuvants ou de béquilles spirituelles et qu'il est évident qu'ils sont en net progrès par rapport à un enseignement purement verbal.¹⁰² Et même si nous adhérons à cette idée, en partie, nous opposons à cela l'idée selon laquelle dans l'apprentissage des langues, l'image est toujours associé à d'autres matériaux qui peuvent ensemble faire une bonne base de données nécessaires à la bonne assimilation de la langue apprise. Ainsi reconnaît-on à l'image des pouvoirs spécifiques notamment sa force de mobilisante de l'affectivité.¹⁰³

Ainsi, en vue de faciliter la compréhension et l'expression des apprenants, il est nécessaire de favoriser les lectures individuelles et plurielles des apprenants et que les images utilisées pendant l'apprentissage fassent partie de la culture iconique des apprenants. En effet, la lecture plurielle et

⁹⁸ JACQUINOT, G., Op cit. pp.115-116.

⁹⁹ Puren, C., Op cit. p. 324.

¹⁰⁰ MANGERIE, C. de et PORCHER, L., Op cit. p. 24.

¹⁰¹ MANGERIE, C. de et PORCHER, L., Op cit. p. 50.

¹⁰² JACQUINOT, G., Op cit, p. 15-16.

¹⁰³ JACQUINOT, G., Op cit, p. 18

personnelle de l'apprenant est très importante car elle amène ce dernier à avoir une opinion qui soit aussi différente et valable que celle de l'enseignant et des concepteurs de la méthode utilisée. Cela lui permettra d'enrichir son langage et son vocabulaire personnel. C'est là qu'intervient la connotation, car il existe presque autant d'interprétations possibles de l'image que d'interprétants, et que la compétence iconique universelle est une hypothèse d'école commode, mais non fondée.¹⁰⁴

Voilà pourquoi, en rapport avec ce qui précède, nous récusons l'univocité de l'image pour trouver dans sa pluralité des lectures qu'elle inspire des ingrédients dont la parole a besoin pour éclore dans la spontanéité. C'est la fonction d'appel, de déclencheur verbal qui est ici sollicitée, fonction dont nous avons besoin dans les méthodes d'apprentissage des langues qui utilisent les images, comme celles du dessin, de la photographie, du film et/ou de la bande dessinée.

En ce qui concerne les images de la BD, elles peuvent être utilisées afin de saisir la curiosité de l'apprenant qui sera capable de dire ce qu'il en pense. L'enseignant utilisera alors ses capacités pédagogiques et linguistiques afin d'exploiter les idées de l'apprenant dans le but de lui faire acquérir les nouvelles notions linguistiques nécessaires à son apprentissage de la langue étrangère. Ainsi ces images ne servent ni à la traduction, ni à la mise en situation comme il en est le cas dans les deux méthodes dont nous venons de parler.

¹⁰⁴ GALISSON, Robert, D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, Paris : CLE International, 1980, p. 98.

Chapitre III. Analyse de la BD et pratique de classe.

3.0. Introduction.

Nous avons vu dans les chapitres précédents que plusieurs apprenants aiment la BD. Aussi, actuellement, plusieurs méthodes utilisent la BD comme matériel d'apprentissage. Mais dans cette utilisation, plusieurs lacunes sont constatées. En effet, le langage de la BD est complexe. L'utilisation conjointe de la partie iconique et de la partie linguistique rend plus difficile encore la tâche des méthodologistes et des enseignants. Cette combinaison de deux codes fait l'essence et l'âme même de la BD.

Aussi constatons-nous que, dans les méthodes actuelles d'apprentissage, les méthodologistes et les enseignants donnent plus d'importance à la partie linguistique de la BD qu'à la partie iconique, qui est d'ailleurs délaissée, oubliant que la BD est, d'abord, une suite d'images racontant une histoire donnée.

C'est pourquoi, dans ce chapitre, nous voulons donner un modèle de traitement de la BD qui soit différent à ceux que nous avons connu avant dans l'apprentissage du français qui tient compte de l'équité entre les deux codes de la BD, le code iconique et le code linguistique. Aussi, dans la pratique, nous utilisons la BD pure et authentique, c'est-à-dire celle qui n'est pas fabriquée pour un besoin purement didactique. Ainsi utiliserons-nous les bandes dessinées telles que Tintin et Astérix.

Nous n'utilisons pas non plus des BD entières mais plutôt des planches entières (pages) de BD qui seront utilisées à une fin didactique. En effet pour des raisons d'économie de l'espace la planche est mieux indiquée à être utilisée en didactique. La planche constitue souvent une partie de la BD qui a une histoire propre et complète au sein de la BD avec laquelle elles font un tout complet.

3.1. Exploitation de la B.D.

3.1.0. Introduction.

Actuellement, dans l'exploitation de la BD en didactique des langues, plusieurs modèles nous ont été présentés. Le modèle que nous présentons diffère des autres modèles car il prend en compte les deux codes de la BD : le code iconique et le code linguistique.

Nous proposons d'analyser la BD « pure et authentique ». Celle-ci qui a été écrite pour le besoin de l'art, et non celle qui a été fabriquée pour un besoin didactique. C'est aussi celle qui comporte en son sein des personnages bien connus du monde de la BD. Cette découverte de la BD pure et authentique permettra aux apprenants d'accéder à la connaissance de la BD et de devenir à leur tour des bédéphiles. Notons que la connaissance de la BD francophone de la part des apprenants du français langue étrangère est une façon d'apporter ce riche genre dans la vie de ces derniers qui sont en

majorité anglophones. Ainsi avons-nous opté la démarche suivante dans l'exploitation didactique des panches :

3.1.1. Présentation de BD.

A cette étape, l'enseignant doit présenter la BD aux apprenants. Il doit leur montrer la BD, si cela est possible, et leur dire qui en est l'auteur. Il peut leur parler de la vie de l'auteur et la place de cet album dans le monde de la BD. Ainsi l'enseignant doit-il donc être capable de susciter le goût de la BD auprès des apprenants.

3.1.2. Compréhension de la BD.

A ce niveau de l'exploitation de la planche de la BD, l'enseignant doit être capable d'emmener les apprenants à comprendre ce dont parle l'auteur. C'est une étape très importante qui demande à l'enseignant de savoir utiliser ses capacités à questionner afin de permettre aux apprenants de découvrir les éléments iconologiques et linguistiques indispensables à la compréhension de la vignette, de la planche, et/ou de la BD.

L'enseignant du français qui utilise la BD dans l'apprentissage du français doit avoir une connaissance de la BD théorique et/ou pratique de la BD. En effet, c'est l'enseignant qui doit d'abord être capable d'analyser et/ou d'interpréter une planche de BD avant que cela ne soit utilisé en apprentissage du français. Voilà pourquoi il doit avoir une formation linguistique qui lui permet d'être armé dans le but de mieux guider les apprenants.

3.1.3. Conversation.

Après avoir compris la BD, l'enseignant peut créer une conversation en utilisant les mots, les structures linguistiques et/ou les notions grammaticales que les apprenants ont vu dans la BD étudiée en classe. Ensuite, cette conversation sera donnée aux apprenants afin que ces derniers soient en mesure d'aiguiser leur expression orale et écrite de la langue français. Enfin, des exercices spécifiques de conversation peuvent être données aux apprenants afin qu'ils les fassent soit en classe, soit à domicile.

3.1.4. Notions de grammaire.

Toute langue a sa grammaire spécifique qui la différencie des autres langues, même si elles appartiennent à la famille linguistique. Ainsi la grammaire peut-elle être comprise comme une discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle¹⁰⁵. Elle est aussi un système intériorisé par le locuteur/auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre une multitude de phrases d'une langue

¹⁰⁵ GALISSON, R. et COSTE, D., Op cit, p. 253.

particulière.¹⁰⁶ Ainsi, la connaissance de la grammaire d'une langue est un élément fondamental de l'apprentissage de la langue. Elle permet au locuteur de la langue de connaître l'acceptabilité des énoncés qu'il produit. En effet, même si cela n'est pas un but en soit, car l'apprentissage de la langue ne doit pas se confondre avec l'apprentissage sa grammaire, il est aussi vrai qu'en apprenant une langue, les apprenants doivent aussi comprendre le fonctionnement de certains éléments de la langue en question. C'est pour cela qu'il faut nécessairement mettre ces apprenants en face des réalités grammaticales propres à la nouvelle langue. Cela leur permettra aussi de connaître les utilisations particulières de certaines notions grammaticales.

3.1.5. Vocabulaire.

Le vocabulaire a une place de choix dans l'apprentissage d'une langue. En effet, si parler une langue peut être considéré comme le fait de produire et d'interpréter des énoncés acceptables dans les conditions réelles de communication,¹⁰⁷ cela doit se faire en utilisant des mots qui font partie du vocabulaire du locuteur et/ou de l'interlocuteur. Ici aussi nous devons faire mention de l'opposition *lexique/ vocabulaire*. En effet, « le lexique est constitué d'éléments virtuels : les lexèmes. Quand les lexèmes s'actualisent dans le discours, ils deviennent des vocables. L'ensemble des vocables constitue le vocabulaire. Le vocabulaire est nécessairement lié à un texte, écrit ou parlé, court ou long, homogène ou composite (...). Le vocabulaire d'un texte suppose l'existence d'un lexique, dont il n'est qu'une actualisation limitée, un échantillon, c'est-à-dire un sous-ensemble. »¹⁰⁸

3.1.6. Exercice de description.

Il s'agit de décrire une ou plusieurs planches de la BD. On invite les apprenants à dire ce qu'ils pensent soit d'une vignette particulière, soit d'un trait de caractère d'un personnage de la BD. Cet exercice permet de stimuler leur esprit d'observation, mais aussi il leur permet d'utiliser leur expérience culturelle propre afin de s'exprimer en langue étrangère. En effet la BD est un genre qui utilise deux codes : le code linguistique et le code iconique. De ce fait, l'analyse et/ou l'exploitation de la BD en classe de français doit tenir compte de ces deux codes. Ainsi, dans cette étape, nous donnerons une fois de plus l'occasion aux apprenants de s'exprimer, à l'oral et/ou à l'écrit, afin d'aiguiser l'esprit d'observation, mais aussi le jugement personnel et l'expression orale et écrite.

Notons que dans le choix des BD qui sont étudiées en classe, nous avons préféré celles qui sont connues de la majorité des francophones ainsi que des anglophones et qui existent dans les deux langues. Ce sont des classiques que l'on trouve partout et qui font encore le prestige et la beauté de la BD franco-belge. C'est le cas de Tintin, Astérix et Lucky Luke.

¹⁰⁶ *Idem.*

¹⁰⁷ GALISSON, R. et COSTE, D., *Op cit*, p.407.

¹⁰⁸ GALISSON, R. et COSTE, D., *Op cit*, p.316.

3.2. Modèles d'exploitation de la BD en classe de Français.

3.2.0. Introduction.

A partir des théories dont nous venons de parler, nous allons analyser et/ou exploiter des BD dans l'apprentissage du français. En effet, nous allons proposer des modèles d'analyse et d'exploitation qui tiennent compte des éléments tant iconiques que linguistiques de la BD. L'enseignant du français peut s'en inspirer afin de rendre l'utilisation de la BD en classe de français plus efficiente.

Aussi la connaissance de ces éléments iconiques et linguistiques de la part de l'enseignant du français, l'interprétation qu'il en fait doit avoir pour objectif, l'enrichissement et/ou l'amélioration de l'expression tant orale qu'écrite des apprenants. L'importance particulière de ces éléments doit être démontrée, avec l'aide de l'enseignant, par les apprenants qui ont leur propre expérience culturelle. L'enseignant doit donc avoir une formation qui lui permet de mieux s'armer dans cet exercice sémiotique. Voilà pourquoi la connaissance de la théorie sémiotique de la BD sera capitale pour l'enseignant du français.

3.2.1. Milou et le perroquet.

3.2.1.1. Présentation de la BD.

Il s'agit de donner l'historique de cette B.D. Il faut citer le nom de la bande dessinée dans laquelle cette planche que nous exploitons aujourd'hui est tirée. Il faut aussi informer les apprenants que le vrai nom d'Hergé est Georges Rémi, et qu'Hergé n'est qu'un pseudonyme. Cette planche est tirée de Tintin au Congo.¹⁰⁹

3.2.1.2. Compréhension de la BD.

1. Qui est Milou ?
 - C'est le chien de Tintin. C'est aussi le compagnon fidèle de Tintin
2. Que voyons-nous dans la vignette n°2 ?
 - Milou
 - Les cartouches
 - Les bottes
 - Le fusil...
3. Que pense Milou de ces cartouches ?
 - Pour Milou, ces cartouches servent à tuer le lion.
4. Que veut Milou dans la vignette 4 ?
 - Milou veut porter sa bouée de sauvetage.
5. Que se passe-t-il dans la vignette 7 ?

¹⁰⁹ HERGÉ, Tintin au Congo, Tournai : Casterman, 1984, p.3.

- Milou rencontre le perroquet qui crie "sauve qui peut". Milou et le perroquet n'y comprennent rien.
6. Que signifient les pointillés qui vont des yeux du perroquet à la queue de Milou et le point d'interrogation de ce dernier?
- Ils signifient que le perroquet est surpris par cette queue qu'il visera ensuite.
7. Qui crie « sauve qui peut » ?
- C'est le perroquet.
8. Pourquoi ces étoiles à la queue de Milou ?
- Ces étoiles prouvent que Milou souffre.
9. Quelle est la réaction de Milou ?
- Milou va se battre avec le perroquet.
10. Comment Milou appelle-t-il le perroquet ?
- Milou l'appelle « stupide animal ».
11. Où se passe le combat de Milou contre le perroquet ?
- Le combat se passe dans le bateau, plus précisément dans la cabine de Tintin.
12. Quelle est la couleur du chien ?
- Le chien est de couleur blanche.

3.2.1.3. Conversation.

Dans cette conversation, nous sommes en face de deux animaux qui se parlent et qui se battent par la suite ; c'est la personnification. Elle est très fréquente dans les BD.

Le perroquet : Sauve qui peut, nous coulons.

Milou : Mais, que se passe-t-il ?

Le perroquet : Sauve qui peut, nous coulons.

Milou : Stupide animal. Pourquoi cries-tu de la sorte ?

Le perroquet : Je ne suis pas stupide.

Milou : Si, tu l'es. Tu m'a fait peur.

Le perroquet : Sauve qui peut.

Milou : Un perroquet, ce n'est qu'un stupide perroquet.

Le perroquet : Tu m'insulte. Alors, prends ça.

Milou : Wooooouaah ! Ça mon ami, tu vas me le payer cher.

Le perroquet : Au revoir, mon ami. Je n'aime pas me battre.

3.2.1.4. Notions de grammaire.

a. L'adjectif possessif.

Exemples :

1. **Ma** moustiquaire.
2. **Notre** bouée de sauvetage.

3. **Mon** ami.
4. Donne-moi **tes** habits.
5. **Votre** mère aime beaucoup **sa** soupe.
6. Nous cherchons **nos** frères.

Masculin	Féminin	Pluriel
Mon	Ma	Mes
Ton	Ta	Tes
Son	Sa	Ses
Notre	Notre	Nos
Votre	Votre	Vos
Leur	Leur	Leurs

Ici, nous devons amener les apprenants à s'exprimer en utilisant les différentes formes grammaticales des adjectifs possessifs.

Masculin.

1. **Mon** père / my father.
2. **Ton** frère / your brother.
3. **Son** chien / his dog.
4. **Notre** perroquet / our parrot.
5. **Votre** fils / your son.
6. **Leur** chat / their cat.

Féminin.

1. **Ma** mère / my mother.
2. **Ta** sœur / your sister.
3. **Sa** chienne / his or her dog (female)
4. **Notre** famille / our family
5. **Votre** voiture / your car.
6. **Leur** Tante / their aunt.

Pluriel.

1. **Mes** parents / my parents.
2. **Tes** frères (**tes** sœurs)/ your brothers (your sisters).
3. **Ses** fils (**ses** filles) / your sons (your daughters).
4. **Nos** chiens (**nos** chiennes) / our dogs.
5. **Vos** chats (**vos** chattes) / your cats.

6. **Leurs** lions (**leurs** lionnes) / their lions.

N.B.

1. Devant un nom masculin ou féminin commençant par une voyelle ou par un « **h** » muet, on utilise mon, ton et son à la place de ma, ta et sa.

Exemples :

1. C'est **mon** amie.
2. C'est **mon** ami.
3. J'aime **son** humour.

2. Notre, votre et leur sont utilisés pour au masculin et au féminin.

Exemples :

1. C'est **notre** école.
2. **Votre** maison est très grande.
3. Hier, **leur** père et **leur** mère étaient venus à l'école.
4. Parlons de **votre** famille.

b. L'adjectif exclamatif.

Exprimez l'émotion, la surprise, l'admiration ou l'étonnement avec l'adjectif exclamatif.

Exemples :

1. **Quel** gentil garçon !
2. **Quel** stupide perroquet !
3. **Quels** voleurs !
4. **Quelle** belle fille !
5. **Quelle** mauvaise attitude !

Remplacez les ...par un adjectif exclamatif.

1.mauvais enfants !
2.bonne éducation !
3.aussi heureuses filles !
4.mensonge de la part de ce brigand !
5. Vous êtes bien éduqué.grande joie !
6.écoles !
7.gros arbres !

3.2.1.5. Vocabulaire.

1. Une moustiquaire
2. Un moustique
3. Gros
4. Une cartouche
5. Tranquillement
6. Le lion
7. Sauve qui peut
8. Une bouée de sauvetage
9. Un engin

10. Un perroquet
11. Stupide
12. Un ami
13. Une amie
14. Un bateau
15. Tu vas me le payer très cher
16. Vite
17. Payer
18. Cher
19. Impossible
20. La chasse
21. Dormir
22. Sûrement
23. Couler
24. le chien
25. Le fusil
26. Les bottes

3.2.1.6. Exercice de description.

Observez attentivement la scène du combat entre Milou et le perroquet. Donnez tous les signes qui reflètent la bataille.

3.2.2. Tintin chez les pygmées.¹¹⁰

3.2.2.1. Présentation de la BD.

Cette planche est tirée de l'album Tintin au Congo de HERGÉ. Il s'agit de la République Démocratique du Congo (R.D.C.) qui est une ancienne colonie de la Belgique, pays d'origine d'Hergé. De son vrai nom Georges Remi, Hergé n'est qu'un pseudonyme.

3.2.2.2. Compréhension de la BD.

Les apprenants sont libres de donner leurs propres réponses afin de susciter auprès d'eux une activité orale et écrite. Ils doivent donner leurs avis sur les éléments iconologiques et linguistiques qu'ils repèrent dans les vignettes. Ils sont aussi invités à passer au tableau afin d'écrire les mots qu'ils retrouvent dans la BD.

Enfin, les mêmes mots et/ou expressions seront écrits dans leurs cahiers.

¹¹⁰ HERGÉ, Op cit, p. 50

1. Pourquoi les pygmées viennent-ils à la rencontre de Tintin ?
-Les pygmées viennent à la rencontre de Tintin parce qu'ils ont retrouvé son chien Milou, et que Tintin est connu de tout le monde là-bas.
2. Que signifie le point d'interrogation de la deuxième vignette et de la cinquième vignette ?
-A la deuxième vignette, le point d'interrogation signifie que Tintin s'interroge sur la raison de sa poursuite par les pygmées. A la cinquième, Tintin s'interroge sur ce que fait Milou sur cette chaise avec sa couronne de roi sur la tête.
3. Que tiennent les pygmées dans leurs mains dans la première, la deuxième et dans la troisième vignette ?
-Ils tiennent des lances et des boucliers.
4. A quoi servent ces lances et ces boucliers ?
-Ils servent à la guerre et à la chasse.
5. Quelles sont les couleurs de ces boucliers ?
-Ils sont de couleur noire et jaune.
6. Quelle est la couleur de la barbe du chef des pygmées ?
-La barbe du chef est de couleur blanche.

3.2.2.3. Conversation.

Pygmée : Bonjour Tintin

Tintin : Bonjour. Qui êtes-vous ?

Pygmée : Je suis le chef de la Tribu des Pygmées. Je vous souhaite la bienvenue chez nous

Tintin : Merci Chef. Vous...vous me connaissez ?

Pygmée : Bien sûr, tout le monde te connaît ici. Nous vous invitons chez nous. Allez, viens. Aujourd'hui vous aurez la plus grande surprise de votre vie.

Tintin : Une surprise ?

Pygmée : Regarde...

Milou : Approche, ô féal sujet.

Tintin : Salut noble Sire. Mais, où vas-tu ?

Milou : Je vais te chercher la lettre que le bandit a oubliée.

Tintin : Ça par exemple ! La lettre du bandit ! Bravo, Milou.

Milou : Au plaisir, Tintin.

3.2.2.4. Notions de grammaire.

Les articles définis et les articles indéfinis.

Exemples :

1. **La** lettre.
2. **Le** reporter.
3. **Un** chien
4. **Une** surprise.

5. **Les** pygmées
6. **Des** guerriers.

Il y a deux groupes d'articles : les articles définis et les articles indéfinis.

	Articles définis	Articles indéfinis
Masculin	Le	Un
Féminin	La	Une
Pluriel	Les	Des

N.B. On utilise « **l'** » devant les noms qui commencent par une voyelle ou par un « h » muet.

Exemples :

1. **L'**ami.
2. **L'**amie.
3. **L'**homme.
4. **L'**animal.

B. Exercices.

Remplissez les (...) par l'article défini qui convient.

1. Milou estami de Tintin.
2.nom du reporter est Tintin.
3. Tintin a rencontré.....pygmées.
4. Le pygmée àbarbe blanche estchef des pygmées.
5.de Tintin s'appelle Milou.
6. Voici.....hommes que tu cherches.
7. Je porte couronne surtête.
8. Quel estnom du chien ?
9. Voilà le chef qui entre danshutte.
10. Tintin esthôte du chef.

Remplacez les (...) par l'article indéfini qui convient.

1. Donne-moilance etbouclier.
2. Tintin achien blanc.
3. Les pygmées sontchasseurs.
4. As-tu vuchemise rouge ?
5. Tintin est....Blanc.
6. Les pygmées sontNoirs.
7. J'ai vu Pygmée.
8. Ces Pygmées vivent dansforêt.
9. C'estofficier de police.
10.hibou est sur.....arbre.

3.2.2.5. Vocabulaire.

1. Une lance	a spear
2. Un chien	a dog
3. Un bouclier	a shield
4. La couronne	a crown
5. Le trône	a throne
6. Chez nous	at home
7. Où vas-tu ?	where are you going ?
8. Une surprise	a surprise
9. Mystérieux	mysterious
10. Palmier	palm tree
11. Accident	accident
12. Instructions	instructions
13. Petit	small
14. Noble	aristocratic
15. Sire	Sire
16. Sujet	subject
17. Une lettre	a letter
18. Être le bienvenu	to be welcome
19. Tout le monde	everybody.
20. Bonjour	good morning

3.2.2.6. Exercice de description.

Observez minutieusement et dites ce qui se passe dans la cinquième vignette de cette planche.

3.2.3. Tintin arrête les bandits.¹¹¹

3.2.3.1. Présentation de la BD.

Cette planche est tirée de l'album « Tintin en Amérique ». C'est le récit des aventures de Tintin qui est allé faire un reportage sur les activités de la bande des bandits qui sévissaient aux États-Unis d'Amérique.

3.2.3.2. Compréhension de la BD.

1. Qui sont les deux personnes de la première vignette ?
- Ce sont des bandits.
2. Que déposent-ils sur la terre ?
- Ils déposent des pistolets.

¹¹¹ HERGÉ, Tintin en Amérique, Tournai : Casterman, 1958, p. 14

3. Qui est la personne qui s'ajoute dans la deuxième vignette ?
- C'est Tintin.
4. Tintin a-t-il un pistolet ?
- Non, il n'en a pas.
5. Qu'y a-t-il devant les deux bandits ?
- Nous avons la mer.
6. Quelle est la couleur de la mer ?
- Elle est de couleur bleue.
7. Que signifie « pan » ?
- C'est le son du pistolet.
8. Dans la vignette 8, quelles sont les couleurs des vestes ?
- Les vestes sont bleue et noire.
9. Que représente la couleur blanche ?
- Elle est la couleur de la fumée du fusil du bandit.
10. Qui sont les deux personnes des vignettes 8, 9, 10, 11 et 12 ?
- Ce sont des bandits.
11. Sur qui tirent-ils ?
- Ils tirent sur Tintin.
12. Qui a pris la place de Tintin et de Milou dans la vignette 7 ?
- Ce sont les mannequins de Tintin et de Milou.
13. Tintin est-il mort ?
- Tintin n'est pas mort.

3.2.3.3. Conversation.

Les policiers : Bonjour, monsieur. Qui êtes-vous ?

Tintin : Bonjour, je suis Tintin le reporter.

Les policiers : Tintin, nous sommes là.

Tintin : J'ai une livraison.

Les policiers : Laquelle ?

Tintin : Je vous livre deux dangereux bandits.

Les policiers : Ah, félicitations Tintin. Ce sont des bandits très recherchés dans la ville.

Tintin : Merci, ils sont à vous.

Les policiers : Nous sommes très contents de toi.

Tintin : Merci, c'est gentil de votre part.

Les policiers : Au revoir, Tintin.

Tintin : Au revoir.

3.2.3.4. Notions de grammaire.

a. Le verbe être.

Exemples :

1. Je **suis** satisfait de ton travail.
2. Vous **êtes** bien aimables
3. Lui, il **est** dans le fauteuil.

4. Ils **sont** de dangereux bandits.
5. Nous **sommes** en Afrique du Sud.
6. **Es**-tu le père de cet enfant ?

Conjuguons le verbe être au temps présent de l'indicatif :

1. Je **suis**.
2. Tu **es**.
3. Il (elle) **est**.
4. Nous **sommes**.
5. Vous **êtes**.
6. Ils (elles) **sont**.

Exemples :

1. Je **suis** aimable.
2. Tu **es** Tintin.
3. Il **est** le patron.
4. Elle **est** une fille.
5. Nous **sommes** des hommes.
6. Vous **êtes** des policiers
7. Ce **sont** des bandits.
- Ce **sont** des femmes.

b. Remplacez les.....par le verbe être.

1. Mon pèreau Cap.
2. Jean et moi.....de bons amis.
3. A quicette veste ?
4. Papa et Maman au travail.
5. Jele maître de cette maison.
6. La veste du bandit.....bleue.
7.vous des policiers ?
8. Nous de bons enfants.
9. Mamanallée à l'école.
10. Ces fillessouvent absentes de l'école.

c. L'adjectif numéral cardinal.

Exemples.

1. Veuillez prendre livraison de ces **deux** individus.
2. J'ai encore **trois** affaires à traiter.
3. Ce sera le tarif habituel : **mille** dollars.
4. J'ai **cent cinquante** rand.
5. C'est l'an **deux mille cinq**.
6. Cette boisson coûte **six** euros.

Comptons de 1 à 50.

Un
 Deux
 Trois
 Quatre
 Cinq
 Six
 Sept
 Huit
 Neuf
 Dix
 Onze
 Douze
 Treize
 Quatorze
 Quinze
 Seize
 Dix-sept
 Dix-huit
 Dix-neuf
 Vingt
 Quarante et un
 Quarante-trois
 Quarante-cinq
 Quarante-sept
 Quarante-neuf

Vingt-et-un
 Vingt-deux
 Vingt-trois
 Vingt-quatre
 Vingt-cinq
 Vingt-six
 Vingt-sept
 Vingt-huit
 Vingt-neuf
 Trente
 Trente-et-un
 Trente-deux
 Trente-trois
 Trente-quatre
 Trente-cinq
 Trente-six
 Trente-sept
 Trente-huit
 Trente-neuf
 Quarante
 Quarante-deux
 Quarante-quatre
 Quarante-six
 Quarante-huit
 Cinquante.

3.2.3.5. Vocabulaire.

1. Un pistolet (nom)
2. Un mouvement (nom)
3. La cervelle (nom)
4. Aimable (adjectif)
5. Arme (nom)
6. Un individu (nom)
7. Dangereux (adjectif)
8. Le bandit (nom)
9. Le gangster (nom)
10. Le fauteuil (nom)
11. Une rafale (nom)
12. La mitraillette (nom)
13. Surtout (adverbe)
14. Magnifique (adjectif)
15. Un homme (nom)
16. Le tarif (nom)
17. Combien ? (pronom interrogatif)
18. Habituel (adjectif)

a pistol, a gun
 a movement
 the brains
 plaisant
 a gun
 an individual, a person
 dangerous
 the bandit
 the ganster, the bandit
 the chair
 a burst
 the submachine gun
 above all
 magnificent, splendid
 a man
 the fare, the price
 How much ?
 usual

19. Une affaire (nom)	a business, an affair
20. Good bye (nom)	au revoir.
21. Policemen (nom)	les policiers.
22. Le lendemain (nom)	the next day
23. Deux (adjectif)	two
24. Trois (adjectif)	three
25. Mille (adjectif)	one thousand.

3.2.3.6. Exercice de description.

Décrivez et faites le récit en rapprochant les vignettes 7, 8, 9, 10, 11 et 12.

3.2.4. Obélix contre le Romain.¹¹²

3.2.4.1. Présentation de la BD.

Cette planche se situe à la page 9 de la BD Astérix aux Jeux Olympiques de René GOSCINNY et d'Albert UDERZO. En effet, en 54 avant Jésus-Christ, toute la Gaule est occupée par les Romains sauf un village d'irréductibles Gaulois qui résiste contre les Romains. Ces Gaulois mènent la vie dure aux Romains. Les Gaulois sont les ancêtres des Français. C'est l'histoire d'Astérix.

3.2.4.2. Compréhension de la BD.

1. Pourquoi le Romain est-il par terre ?
- Le Romain est par terre parce qu'il a été frappé par Obélix.
2. De quelle ville les Romain sont-ils originaires ?
- Ils sont de Rome.
3. Où est Obélix ?
- Il est de Gaule.
4. Que signifient les boules rouges qui encerclent la tête du Romain ?
- Elles montrent que le Romain le vertige.
5. Que signifient les étoiles rouges sur la tête du Romain ?
- Elles signifient que le Romain est frappé d'un mal très violent.
6. Que nous montre la couleur blanche qui est autour du Romain dans la vignette 3 ?
- La couleur blanche montre que le Romain est très fâché.
7. Que signifie le son « paf » de la vignette 5 ?
- Ce son est une onomatopée qui montre l'intensité de la force avec laquelle Obélix frappe le Romain.
8. Où va le Romain après avoir été frappé par Obélix ?

¹¹² GOSCINNY, René et UDERZO, Albert, Asterix aux Jeux Olympiques, Paris : Dargaud, 1992, p. 14.

- Il est perché sur l'arbre.
- 9. Pourquoi la multitude d'étoiles autour de la tête du Romain ?
- Ces étoiles prouvent une fois de plus la souffrance qu'endure le Romain après avoir été frappé par Obélix.
- 10. Pourquoi Obélix le frappe-t-il ?
- Obélix le frappe parce qu'il l'a appelé « le gros ».
- 11. Comment est le ventre d'Obélix ?
- Son ventre est gros.
- 12. Pourquoi les paroles du chef Romain sont-elles en caractère plus grands que les paroles des autres Romains ?
- Les caractères de ses paroles sont plus grands parce que le chef Romain est très fâché.
- 13. Pourquoi le chef Romain est-il fâché ?
- Il est fâché parce que son athlète se dit minable après avoir été battu par Obélix.
- 14. Que pense le Romain de lui-même à la fin ?
- A la fin, le Romain pense qu'il est minable, et que tout le monde est plus fort que lui.

3.2.4.3. Conversation.

Astérix : Regarde Obélix.

Obélix : Qu'est ce qu'il a ce Romain ?

Astérix : Je ne sais pas. On le poursuit peut-être.

Obélix : Je vais lui demander.

Obélix : Il y a un problème, Romain ?

Le Romain : Je me prépare pour les Jeux Olympiques d'Athènes.

Obélix : Puis-je m'entraîner avec toi ?

Le Romain : Mais oui, tu peux. Je crains que tu ne sois trop gros pour les jeux.

Obélix : Moi, je ne suis pas gros. Suis-je gros Astérix ?

Astérix : Non, tu n'es pas gros. Tu es un peu bas de poitrine, c'est tout.

Le Romain : Toi, je te prends à la lutte. Je suis le meilleur.

Obélix : Tu veux la lutte, tiens ça.

Le Romain : Tu viens de me battre ! Que je suis minable !

Tout le monde est plus fort que moi.

3.2.4.4. Notions de grammaire.

a. La négation.

Exemples.

1. Il **ne** faut **pas** suivre mon camarade.
2. Il **ne** nous dérange **pas**.
3. Ça **ne** va **pas** se passer comme ça.
4. Je **ne** suis **pas** gros.
5. Nous **n'**avons **plus** affaire à eux.

La négation peut se faire avec l'adverbe **ne** seul ou en corrélation à faire avec un autre mot tel que : **pas, plus, jamais, point, aucun**, etc.

1. Je **ne** viens **pas** à l'école.
2. Astérix **ne** parle **point** au Romain.
3. Nous **ne** sommes **jamais** contre vos idées.
4. Les Gaulois **ne** frappent **plus** les Romains.
5. Obélix **ne** mangera **aucun** de ces sangliers.
6. Le Romain **ne** cesse de se plaindre.

N.B. On écrit « **n'** » devant une voyelle ou devant un « **h** » muet.

Exemples :

1. Tu **n'es pas** malade.
2. Le président **n'aime pas** la violence.
3. Mon frère **n'habite pas** Paris.
4. Je **ne** haie **pas** la bonne alimentation.
5. Ce garçon **n'honore pas** ses parents.

Exercices 1. Mettez à la forme négative :

- | | |
|-----------------|------------------------------------|
| 1. Je suis. | Je ne suis pas . |
| 2. Tu es. | Tu n'es pas . |
| 3. Il est. | Il n'est pas . |
| 4. Elle est. | Elle n'est pas . |
| 5. Nous sommes. | Nous ne sommes pas . |
| 6. Vous êtes. | Vous n'êtes pas . |
| 7. Ils sont. | Ils ne sont pas . |
| 8. Elles sont. | Elles ne sont pas . |
| 9. Partons. | Ne partons pas . |
| 10. Mangez | Ne mangez pas . |

Exercices 2. Répondez par oui, si et non.

1. Répondez affirmativement aux questions suivantes.

1. Vas-tu à l'école ?
2. Manges-tu la banane ?
3. Les Romains parlent-ils aux Gaulois ?
4. N'y a-t-il pas de problèmes entre les Romains et les Gaulois ?
5. Ne sommes-nous pas au Cap ?
6. N'êtes-vous pas en classe ?

Réponses.

1. **Oui**, je vais à l'école.
2. **Oui**, je mange la banane.
3. **Oui**, ils parlent aux Gaulois.

4. **Si**, il y a un problème entre les Romains et les Gaulois.
5. **Si**, nous sommes au Cap.
6. **Si**, nous sommes en classe.

2. Répondez négativement aux mêmes questions.

1. **Non**, je **ne** vais **pas** à l'école.
2. **Non**, je ne mange **pas** la banane.
3. **Non**, les Romains **ne** parlent **pas** aux Gaulois.
4. **Non**, il **n'y** a **pas** de problème entre les Romains et les Gaulois.
5. **Non**, nous **ne** sommes **pas** au Cap.
6. **Non**, nous ne sommes pas en classe.

NB :

1. On répond « **oui** » à une question affirmative dont la réponse est aussi affirmative.
2. On répond « **si** » à une question négative dont la réponse est affirmative.
3. On répond « **non** » à une question négative dont la réponse est négative.

3.2.4.5. Vocabulaire.

1. Romain (nom)	Roman
2. Gaulois	Gaulish, Gallic
3. Vouloir (verbe)	to want
4. Un camarade (nom)	a friend
5. Pourquoi ? (adverbe)	why
6. Déranger (verbe)	to disturb
7. Comme ça	like this (that)
8. Gros (adjectif)	fat
9. Oui (adverbe)	yes
10. Si (adverbe)	yes
11. Non (adverbe)	no
12. La tête (nom)	the head
13. Le pancrace (nom)	sport like boxing
14. Le pugilat (nom)	sport like boxing
15. Le meilleur (adjectif)	the best
16. Franchement (adverbe)	frankly, honestly
17. Une fois pour toutes	once and for all
18. La poitrine (nom)	the chest
19. Trouver (verbe)	to find
20. C'est tout	that all
21. Un minable (nom)	loser
22. Minable (adjectif)	pathetic
23. Un sanglier (nom)	a wild boar
24. Un arbre (nom)	a tree

25. Qui (pronom)	who
26. Comment (adverbe)	how
27. Jupiter (nom)	Jupiter
28. Longtemps (adverbe)	long time
29. Il y a longtemps	a long time ago
30. Tout le monde	everybody

3.2.4.6. Exercice de description.

Parlez brièvement des vignettes 7, 8, 9 et 10 en rapport avec la vignette 5.

3.2.5. Dupond et Dupont.¹¹³

3.2.5.1. Présentation de la BD.

Cette planche est tirée de la BD Le Lotus Bleu d'Hergé. Elle présente le récit de Tintin qui va une fois encore à l'aventure, cette fois-ci en Chine, pour arrêter les trafiquants d'opium. Dans cette aventure, il sera arrêté par des trafiquants de drogue. Ces derniers seront aidés par des détectives privés : Dupond et Dupont. Mais, à la fin, Tintin sera une fois de plus victorieux.

3.2.5.2. Compréhension de la BD.

1. Qu'est ce qui fait la différence entre Dupond et Dupont ?
- Ce qui fait la différence entre Dupond et Dupont, c'est la barbe.
2. Décrivez leurs habits.
- Ils portent des pantalons noirs, des vestes noires et des chapeaux noirs.
3. Que tiennent-ils à la main ?
- Ils ont des cannes à la main.
4. D'après vous, qui sont les deux personnes assises à la vignette 4 ?
- Ce sont des bandits.
5. Pourquoi Dupond et Dupont sont-ils venus voir Tintin ?
- Ils sont venus voir Tintin pour s'excuser.
6. D'où viennent les blessures que Dupond et Dupont ont à la tête ?
- Elles viennent de la chute qu'ils ont faite à Houkou.
7. Quelle est la couleur des habits de Tintin ?
- Ils sont de couleur bleue.
8. Quelle est la leçon que Dupond et Dupont ont tiré de leur chute ?
- Dupond et Dupont sont devenus très prudents.
9. Dupond et Dupont sont-ils réellement prudents ?
Non, ils ne le sont pas.
10. Pourquoi ?

¹¹³ HERGE, Le Lotus Bleu, Tournai : Casterman, 1958, p.61.

- Ils ne sont pas prudents car à la sortie de la maison, ils sont encore tombés dans l'escalier.

11. Pourquoi Dupond et Dupont sont-ils tombés ?

- Ils sont tombés parce qu'ils ne regardaient pas où ils allaient.

12. Que représentent les étoiles de la dernière vignette ?

- Elles représentent la douleur et la souffrance de Dupond et Dupont.

3.2.5.3. Conversation.

Dupond : Bonjour Tintin. Voilà, nous sommes venus...

Dupont : C'est-à-dire que nous sommes venus ...

Tintin : Bonjour. Vous êtes venus ?

Dupond : Nous sommes venus vous présenter toutes nos félicitations.

Tintin : Mais, vous pensiez que j'étais coupable.

Dupont : Non, vous n'êtes pas coupable.

Tintin ; Que s'est-il passé ?

Dupond : Nous sommes tombés en marchant.

Tintin : Cette fois-ci, il faut être plus prudent.

Dupond : Oui nom ami, cette fois-ci, nous serons plus prudent.

Dupont : Ami, cela ne nous arrivera plus.

Dupond : Nous devons vous quitter.

Dupont : Au revoir, Tintin

Dupond : A bientôt !

Tintin : Au revoir.

Dupond : Nous tombons !

Dupont : Nous sommes tombés !

Tintin : J'ai vous a dit d'être prudent !

Dupond et Dupont : Nous le sommes.

3.2.5.4. Notions de grammaire.

a. Les verbes être et avoir à l'imparfait.

Exemples :

1. C'était un rude coquin.
2. Dupond et Dupont étaient chez Tintin.
3. Nous étions avec Tintin.

Conjuguons les verbes « être » et « avoir » à l'imparfait :

Etre

Avoir.

J'étais.

J'avais

Tu étais.

Tu avais

Il (elle) était.

Il (elle) avait.

Nous étions.

Nous avions.

Vous étiez.

Vous aviez.

Ils (elles) **étaient**.

Ils **avaient**.

Exemples :

Hier, j'**étais** à l'école.

A douze heures, tu **étais** devant la porte du directeur.

Tintin **était** un brave reporter.

Nous **étions** les témoins de cet accident.

Vous **étiez** absents de l'école.

Dupond et Dupont **étaient** des détectives.

Exercices :

Conjuguez correctement le verbe être.

Ce matin, jeà l'école.

Mon fils.....malade.

Moi et mon filsmalade.

Toi et ton ami.....absents du concert.

Pendant que j'étais à l'école, papa et maman.....au travail.

Toi, tule dernier de la classe.

b. Le passé composé.

Exemples.

1. Nous sommes venus vous présenter nos félicitations.
2. Nous avons cru que tu étais coupable.
3. Cette chute nous a servi de leçon.
4. Nous sommes devenus très prudents.
5. Le malade a parlé.

Conjuguons les verbes chanter et venir au passe composé :

Chanter

Venir.

J'ai chanté.

Je suis venu.

Tu as chanté.

Tu es venu.

Il (elle) a chanté.

Il (elle) est venu.

Nous avons chanté

Nous sommes venus

Vous avez chanté.

Vous êtes venus.

Ils (elles) ont chanté

Ils (elles) sont venus.

Conjuguez correctement les verbes mis ().

1. Nous (partir) pour la maison.
2. Nous (manger) au restaurant.
3. Dupond et Dupont (arrêter) Tintin.
4. Les bandits (attaquer) la banque.
5. Mon frère (vendre) les carottes.
6. Vous (conclure) un bon marché.
7. Nos enfants (faire) de bonnes photos.

Réponses :

1. Nous sommes partis pour la maison.
2. Nous avons mangé au restaurant.
3. Dupond et Dupont ont arrêté Tintin.
4. Les bandits ont attaqué la banque.
5. Mon frère a vendu les carottes.
6. Vous avez conclu bon marché.
7. Nos enfants ont fait de bonnes photos.

3.2.5.5. Vocabulaire.

1. Venir (verbe)	to come
2. Voilà (adverbe)	that
3. Une veste (nom)	a suit, a jacket
4. Présenter (verbe)	to present
5. Nos félicitations (nom)	congratulations
6. Jamais (adverbe)	never
7. Coupable (adjectif)	guilty
8. Croire (verbe)	to trust, to believe
9. Obéir (verbe)	to obey
10. Un ordre (nom)	an order
11. Dieu (nom)	God
12. Âme (nom)	soul
13. Rude (adjectif)	tough
14. Coquin (nom)	mischievous
15. Voir (verbe)	to see
16. Avec plaisir	with pleasure
17. La chute (nom)	the fall
18. Se souvenir (verbe)	to remember
19. Le souvenir (nom)	memory
20. Jolie (adjectif)	pretty
21. La pelle (nom)	the shovel, the spade
22. En tout cas (locution adverbiale)	in any case
23. La crainte (nom)	the fear
24. Quitter (verbe)	to leave
25. Au revoir	good bye
26. À bientôt	see you soon

3.2.5.6. Exercice de description.

Parlez de la vignette 14 en rapport avec les vignettes 9, 10, 11, 12 et 13.

3.2.6. Cléopâtre et César.

3.2.6.1. Présentation de la BD.

Les Gaulois Astérix, Obélix, Panoramix et Idéfix, le chien et compagnon d'Obélix, vont en Egypte afin d'aider Numérobis, un architecte d'Alexandrie doit construire le palais de César. Ils feront la connaissance de la Reine Cléopâtre et l'opposition des Romains et d'Amonbofis, le concurrent de Numérobis. Cette planche a été tirée de Astérix et Cléopâtre.¹¹⁴ Dans cette partie, l'enseignant peut aussi expliquer les noms gaulois et égyptiens.

3.2.6.2. Compréhension de BD.

1. Qui est César ?
 - Il est l'empereur de Rome.
2. Qui est Cléopâtre ?
 - Elle est la Reine de l'Égypte.
3. Pourquoi Cléopâtre vient-elle voir César ?
 - Elle vient voir César parce que ce dernier vient d'envoyer ses troupes contre les Gaulois afin de détruire le palais.
4. Que représentent les traits qui sont au-dessus de la tête de la Reine ?
 - Ces traits marquent la colère de la Reine.
5. Comment la Reine se déplace-t-elle ?
 - Elle est transportée par des personnes.
6. Vignette 4. Que signifient les lignes qui sortent de la Reine en parlant à César ?

Ces lignes signifient la colère de la Reine.
7. Que signifie le mouvement des mains de César ?
 - Ces mouvements des mains montrent que César est abattu et qu'il ne sait plus rien dire.
8. Que représentent les sons « tarzim », « tadzoum », « tarari » dans la vignette 6 ?
 - Ce sont des sons de musique qui accompagnent la Reine.
9. Quel ordre César donne-t-il à ces légionnaires ?
 - Il leur demande de lever le siège et de réparer les dégâts causés par les Romains sur le chantier de la construction du palais.
10. Pourquoi Astérix saute-il dans la vignette 10 ?
 - Astérix fait un saut victorieux parce qu'il a vaincu les Romains qui ont levé le siège devant le chantier.
11. Comment est le nez de Cléopâtre ?
 - Son nez est pointu.

¹¹⁴ GOSCINNY R. et UDERZO A., Astérix et Cléopâtre, Paris : Dargaud, 1995, p.44.

3.2.6.3. Conversation.

Cléopâtre : Salut César.

César : Salut, oh Reine. Pourquoi viens-tu me voir ma chère Reine.

Cléopâtre : Je viens te voir sans me changer parce que j'ai appris ce qui se passait.

César : Ma Reine, je n'ai rien fait de mal.

Cléopâtre : Quand on fait un pari, il faut le tenir et être sportif.

César : Je le suis ma Reine.

Cléopâtre : Non, tu ne l'es pas.

César : Que veux-tu que je fasse ?

Cléopâtre : J'exige que les Romains laissent les constructions tranquilles et qu'ils réparent les dégâts causés.

César : Bon, bon, ça va. Je te demande pardon.

Cléopâtre : Donne-moi ta parole d'honneur.

César : Je ferai comme tu voudras.

Un soldat de César : Alors, que ferons nous ?

César (en colère) : On lève le siège et on répare les dégâts !

3.2.6.4. Notions de Grammaire.

a. Le futur simple.

Exemples :

1. je **ferai** comme tu voudras.
2. Je te **prouverai** que les Egyptiens peuvent construire de beaux palais.
3. Ce soir, nous **serons** au palais..

Conjuguons les verbes être, avoir, faire et prouver au futur simple.

Etre

Je **serai**
Tu **seras**
Il (elle) **sera**
Nous **serons**
Vous **serez**
Ils (elles) **seront.**

Faire

Je **ferai**
Tu **feras**
Il (elle) **fera**
Nous **ferons**
Vous **ferez**

Avoir

J'**aurai**
Tu **auras**
Il (elle) **aura**
Nous **aurons**
Vous **aurez**
Ils (elles) **auront.**

Prouver

Je **prouverai**
Tu **prouveras**
Il (elle) **prouvera**
Nous **prouverons**
Vous **prouverez**

Il (elles) **feront**

Ils (elles) **prouveront**

Conjuguiez correctement les verbes mis entre parenthèses.

1. Nous (partir) pour Durban.
2. Mon père (aimer) ce travail.
3. Les Gaulois (aller) en Egypte où ils (construire) des palais.
4. La France (gagner) la Coupe du monde.
5. Vous (ne pas manger) ce gâteau.
- 6.

Réponses :

1. Nous partirons pour Durban.
2. Mon père aimera ce travail.
3. Les Gaulois iront en Egypte où ils construiront des palais.
4. La France gagnera la Coupe du monde.
5. Vous ne mangerez pas ce gâteau.

b. Les pronoms personnels le et la.

Exemples.

1. Si nous ne l'avons déjà dit.
2. Manges -tu la pomme ? Oui, je la mange.
3. Vois-tu le chien ? Non, je ne le vois pas.

Le et **la** sont des pronoms personnels compléments d'objet direct quand ils remplacent un nom :

- « **La** » remplace un nom féminin,
- « **Le** » remplace un nom masculin,
- « **L'** » s'emploie devant une voyelle.

Exemples :

1. Je donne la banane à mon frère.
2. Voilà le chien qui arrive.
3. Donne-moi le cahier.
4. Je regarde la télévision.
5. Avez- vous vu la montre ?

Réponses.

1. Je **la** donne à mon frère.
2. **Le** voilà qui arrive.
3. Donne **le** moi.
4. Je **la** regarde.
5. **L'**avez-vous vu ?

3.2.6.5. Vocabulaire.

1. La Reine (nom)
2. Chère (adjectif)

the Queen
dear

3. Assez (adverbe)	enough
4. Apprendre (verbe)	to learn
5. Quand (adverbe)	when
6. Prouver (verbe)	to prove
7. Egypte (nom)	Egypt
8. Egyptien (adjectif)	Egyptian
9. Le palais (nom)	the palace
10. Le siège (nom)	the siege
11. Un dégât (nom)	a damage
12. Ça va	ok, all right
13. Une honte (nom)	a shame
14. Imbécile (adjectif)	idiotic
15. Le pardon (nom)	sorry
16. S'il vous plaît	please
17. Alors (adverbe)	then
18. Construire (verbe)	to build
19. Réparer (verbe)	to repair
20. Le nez (nom)	the nose
21. Dans (préposition)	in
22. Regarder (verbe)	to look at
23. Un constructeur (nom)	a builder
24. Tranquille (adjectif)	quiet
25. La victoire (nom)	the victory
26. Grâce à (locution prépositive)	thanks to

3.2.6.6. Exercice de description.

Décrivez la vignette 2 en rapport avec la vignette 7.

3.2.7. Lucky Luke contre Billy the kid.

3.2.7.1. Présentation de la BD.

Cette planche est tirée de la BD Billy the Kid ¹¹⁵ de Morris et Goscinny. C'est le récit de Lucky Luke qui va chercher du travail à Fort Wealking où il sera nommé au poste d'adjoint du Sherrif. Ainsi aura-t-il à se battre contre Billy the kid qui terrorise toute la ville. La série « Lucky Luke » rencontre l'histoire de l'Amérique à l'époque des « cow-boys ».

3.2.7.2. Compréhension de la BD.

1. Que signifient « pan, pan, pan » de la vignette 1 ?

¹¹⁵ Morris et Goscinny, Billy the Kid, Bruxelles : Depuis, 1962. p. 38.

- Ces sons signifient qu'il y a des coups de feu.
- 2. Qui tire ces coups de feu ?
- C'est Lucky Luke.
- 3. Pourquoi tire-t-il ces coups de feu ?
- Il les tire pour faire un spectacle.
- 4. Pourquoi le point d'interrogation sur la tête de Billy ?
- Il y a un point d'interrogation sur la tête de Billy parce que Luke tire dans le salon.
- 5. Pourquoi le chapeau de Billy saute-il ?
- Son chapeau saute parce qu'il voit Luke qui tire dans le salon.
- 7. Comment Luke appelle Billy ?
- Luke l'appelle « gamin ».
- 8. Que signifient les pointillés qui vont du revolver vers les pieds du propriétaire du salon ?
- Ces pointillés montrent les trajectoires suivies par les balles.
- 9. Quel est l'ordre que donne Billy pour ce salon ?
- Selon Billy, on ne doit y servir que du chocolat.
- 10. Quelle est la couleur du chapeau de Luke ?
- Le chapeau de Luke est blanc.
- 11. Quelle est la couleur du chapeau de Billy ?
- Il est de couleur noire.
- 12. Pourquoi la troisième vignette est-elle plus grande que les autres ?
- Elle est plus grande que les autres parce qu'elle résume toute l'histoire de cette planche.
- 13. Que signifie Lucky Luke ?
- Cela signifie Luc le chanceux.

3.2.7.3. Conversation.

Luke : Salut gamin.
 Billy : Bonjour. Qui es-tu ?
 Luke : Je suis Lucky Luke. Et vous ?
 Billy : Il n'y a que toi qui ne me connais pas.
 Luke : Mais, dites-moi qui vous êtes ?
 Billy : Je suis Billy the kid, le tireur le plus rapide de l'ouest.
 Luke : Enchanté de faire votre connaissance.
 Billy : Tu ne peux plus m'oublier.
 Luke : Moi, j'arrête les hors la lois.
 Billy : Tu me fais rire.
 Luke : Pourquoi ?
 Billy : Tu ne peux pas m'arrêter.
 Luke : Si, je vous arrêterai dès que vous ferez du mal à quelqu'un.
 Billy : Je suis le plus fort. Je suis le maître. Tu ne peux rien contre moi.
 Luke : Que le plus fort l'emporte !
 Billy : Au revoir Billy.
 Luke : A bientôt gamin.

3.2.7.4. Notions de Grammaire.

a. L'article partitif.

Exemples.

1. Il ne faut servir que du chocolat.
2. Je sers de la bière.
3. Mon père mange des caramels rouges.
4. Nous voulons du café.

Remplacez les ...par un article partitif.

1. Mettezsel.
2. Je dois boire.....eau.
3. Que préfères-tu monsieur ?.....thé oucafé ?
4. Maman veutsucre etviande.
5. Je vendsépices.

Réponses.

1. Mettez **du** sel.
2. Je dois boire **de** l'eau.
3. Que préfères-tu ? **Du** sel ou **du** thé.
4. Maman veut **du** sucre et **de la** viande.
5. Je vends **des** épices.

b. L'article Contracté.

Exemples.

1. Luke va au saloon.
2. Des coups de feu viennent du côté du saloon.
3. Ce sont les livres des enfants.
4. Donne ces bonbons aux enfants.

Remplacez lespar un article contracté.

1. Demain, nous irons Canada.
2. Ces hommes viennent Antilles.
3. Où sont les livresprofesseur.
4. Il faut toujours donnerpauvres.
5. Je parlerai de ce problème.....directeur.

Réponses.

1. Demain, nous irons **au** Canada.
2. Ces hommes viennent **des** Antilles.
3. Où sont les livres **du** professeur.
4. Il faut toujours donner **aux** pauvres.
5. Je parlerai de ce problème **au** directeur.

NB : La contraction s'effectue entre :

à + le= au
 à + les= aux
 de + le= du
 de + les= des

3.2.7.5. Vocabulaire.

1. Coups de feu (nom)	shots
2. Le côté (nom)	a side
3. Salut (adverbe)	hello
4. Un gamin (nom)	a kid
5. Une bière (nom)	a beer
6. Monsieur (nom)	sir
7. Le saloon (anglais/nom)	le bar
8. Un chapeau (nom)	a hat
9. Interdire (verbe)	to forbid, to ban
10. Autre (adjectif)	other
11. Le chocolat (nom)	the chocolate
12. Moi (pronom)	me
13. Voilà (présentatif)	this
14. Oui (adverbe)	yes
15. Une chose (nom)	thing
16. Avoir (verbe)	to have
17. Un homme (nom)	a man
18. Bon (adjectif)	good
19. Ça (pronom)	this
20. Servir (verbe)	to serve
21. Terrible (adjectif)	terrible
22. Aider (verbe)	to help
23. Qui (pronom)	who
24. Plus vite (locution adver.)	faster, quickly
25. Bientôt (adverbe)	soon
26. A bientôt (locution adver.)	see you soon

3.2.7.6. Exercice de description.

Décrivez la vignette 3 en rapport avec la dernière.

3.3. Conclusion partielle.

Au cours de ce chapitre, nous avons parlé de l'exploitation et/ou de l'analyse de la BD à une fin didactique. Nous y avons proposé des modèles d'exploitation. En effet, utiliser la BD en didactique est un exercice qui nous permet de nous servir des deux codes de la BD. Contrairement aux méthodes qui privilégient le code linguistique au détriment du code iconique, nous avons donné beaucoup d'importance au code iconique parce que la BD étant d'abord une suite d'images qui racontent un récit. Aussi avons-nous montré

que la BD peut s'utiliser pour des leçons de conversation, grammaire et pour l'enrichissement du vocabulaire.

Dans cette exploitation, l'utilisation de l'anglais est motivé par le fait qu'il est la principale langue de l'enseignement de l'Afrique du Sud. En effet dans l'apprentissage des langues étrangères, la langue maternelle de l'apprenant joue un rôle prédominant. L'enseignant doit souvent puiser dans cette langue afin d'aboutir à la langue étrangère. C'est souvent la langue maternelle qui est utilisée pour expliquer la langue étrangère. Ainsi, bien que l'Afrique du Sud ait un multilinguisme très prononcé, l'anglais reste la langue de l'enseignement. Celui-ci étant la première langue de l'apprentissage, nous l'utilisons comme la langue de la traduction qui doit amener les apprenants à comprendre et à assimiler la langue étrangère. Cela étant, le vocabulaire français est traduit en anglais afin que les apprenants comprennent le mieux possible les nouvelles données de la langue étrangère.

Aussi les BD qui ont été utilisées ont-elles été écrites par des auteurs qui sont bien connus du monde francophone. Cela nous permet, une fois de plus, de revaloriser le genre et de l'apporter auprès des apprenants de l'Afrique du Sud, en général, et ceux du Cap en particulier, ces derniers ne connaissant pas bien la BD. Ainsi les enseignants qui utilisent des BD écrites dans un but didactique ne permettent pas aux apprenants de comprendre dans sa grande valeur la richesse de la BD francophone. Cela peut nourrir l'idée selon laquelle la BD « authentique » et « pure » ne se prêtent pas à la tâche ; ce qui est faux. Quant à nous, nous ne voulons pas restreindre le champ de la BD. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les BD d'Hergé, de Morris, de Goscinny et d'Uderzo.

Reste à savoir pourquoi le code iconique est plus important que le code linguistique dans l'exploitation de la BD en apprentissage du français. Cela revient à parler du système de la bande dessinée. Question qui sera traitée au chapitre suivant.

Chapitre IV. Éléments du système de la BD et apprentissage du français.

4. O. Introduction.

La BD a sa spécificité qui la différencie des autres modes d'expressions. Cela fait d'elle un genre que beaucoup ne maîtrisent pas. Et puisqu'elle n'est pas toujours maîtrisée par plusieurs personnes, la BD crée de sérieux problèmes à plusieurs enseignants qui ne savent pas l'utiliser et qui l'accusent d'être inefficace dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère. Aussi plusieurs enseignants privilégient-ils la partie linguistique au détriment, parfois, de la partie iconique. C'est pourquoi ce chapitre veut parler de certains éléments importants du système de la BD que nous pouvons exploiter dans l'apprentissage/enseignement du français. En effet, il est plus qu'important pour qui utilise la BD de connaître les différentes parties de la BD, l'importance de chaque partie dans le système, mais aussi de connaître comment ces différentes parties se connectent et/ou se relient entre elles afin d'arriver à créer un système d'expression capable d'être analysé et d'être compris en tant que tel. Aussi parlerons-nous de la définition de la BD, de ses origines et des éléments indispensables qui nous aident à mieux comprendre la BD afin que son utilisation soit efficace dans le processus de l'apprentissage du français langue étrangère. C'est parler de la spatio-topique¹¹⁶ même de la BD. Celle-ci est considérée comme étant la constitution et/ou la description de l'être physique de la BD. Ici, la BD est considérée comme un simple lieu vide, au départ, mais dans lequel se placera et/ou s'arrangera, par la suite, une matière et des formes. Ainsi l'étude de la BD, comme celle de toutes les formes sémiotiques, doit-elle passer par une certaine décomposition et/ou une compréhension de ses unités constitutives élémentaires.

Et puisque c'est la planche qui est utilisée en apprentissage du français, nous avons jugé bon de ne parler que de tous les éléments qui la constituent. Nous parlerons tour à tour de la vignette, de la bulle, du cadre, du strip et de la planche.

4.1. Définition.

Définir la BD est un exercice parfois délicat. En effet, « les définitions de la bande dessinée que l'on peut trouver dans les dictionnaires, les encyclopédies mais aussi bien dans et les ouvrages spécialisés, sont, en règle générale, insatisfaisantes »¹¹⁷. Ainsi la BD peut-elle être considérée comme étant « un mode d'exposition d'une histoire (encore appelé "figuration narrative") au moyen de dessins accolés en bandes, qui se lisent de gauche à droite et de haut en bas, comme l'écriture, et qui représentent des étapes

¹¹⁶ Néologisme de Thierry GROENSTEEN.

¹¹⁷ GROENSTEEN, Thierry, *Système de la bande dessinée*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999, p. 15.

successives de l'histoire. Les paroles du personnage qui parle s'inscrivent généralement dans une bulle (appelée « phylactère ») reliée à sa bouche et contenue dans l'image. Parfois un commentaire, situé à l'intérieur ou à l'extérieur de l'image souligne ou précise ce que celle-ci ne parvient pas à expliciter clairement ».¹¹⁸

Mais nous savons, en effet, que « l'un des traits caractéristiques de la BD est de proposer la mise ensemble d'une narration par images fixes et d'une segmentation de la page. Ou si l'on préfère la réunion d'un découpage (agencement des cases destinées à être progressivement dévoilé) et d'une mise en pages ("groupement de vignettes qui couvrent la surface entière de la planche ».¹¹⁹

Nous constatons que les définitions qui nous sont données se limitent à mettre en relief un point ou une caractéristique de la BD. Nous voyons, par exemple, que la première définition ne nous parle pas de la constitution de l'image en tant qu'entité indépendante et porteuse de sens. Ainsi le fait de mettre un commentaire à l'extérieur de la vignette prouve que l'image et la bulle ne sont pas toujours capables de raconter l'histoire. Aussi devons nous signaler que les bulles ne sont pas toujours reliées à la bouche du locuteur. Elles peuvent se relier à la tête ou à une personne invisible de la vignette. A cause de toutes ces difficultés, nous préférons aborder la BD d'après les éléments qui la caractérisent et qui font son essence. Ces éléments sont aussi ceux qui seront exploités dans le cadre de la DFLE.

Ainsi devons-nous chercher une définition qui puisse englober toutes les caractéristiques de la BD. Mais « si l'on veut donner les bases d'une définition convenant pour la totalité des manifestations historiques du médium, et même pour quantité d'autres productions non réalisées à ce jour mais théoriquement il faut reconnaître comme unique fondement ontologique de la bande dessinée la mise en relation d'une pluralité d'images solidaires. »¹²⁰ Alors, l'élément central de toute bande dessinée, le critère premier dans l'ordre fonctionnel, n'est que la solidarité iconique de toutes les images qui la composent.

4.2. Origine de la BD.

Tout le monde s'accorde pour citer le nom du Genevois Rodolphe Töpffer comme étant celui de l'inventeur de la bande dessinée. En effet, « sur les conseils de l'écrivain allemand Goethe, le Suisse Rodolphe Töpffer publie sept volumes considérés comme étant les chefs-d'œuvre de la bande dessinée. »¹²¹ Peeters nous le confirme en disant que « pour que la bande dessinée s'invente, sans doute fallait-il un homme qui soit à la fois écrivain et peintre, tout en étant réellement ni l'un ni l'autre. Écrivain, critique d'art et pédagogue, Rodolphe Töpffer créa ses premières « histoires en estampes »

¹¹⁸ GALISSON R., et COSTE, D., Op cit, Paris : Hachette, 1976, p.

¹¹⁹ PEETERS, Benoît, Lire la bande dessinée. Case, planche, récit, Paris : Flammarion, 2002, p. 49.

¹²⁰ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 21.

¹²¹ DURANT, Jean-Benoît, BD, mode d'emploi, Paris : Père Castor Flammarion, 1998, p. 13.

vers 1827, sans autre visée que l'amusement de ses élèves et de ses proches. Mais deux de ses manuscrits tombèrent sous les yeux de Goethe et l'enthousiasme du vieil écrivain, premier critique de la bande dessinée décida Töpffer à publier ses récits »¹²². C'est ainsi que commence cette forme d'expression.

En France, la BD ne débute que vers 1889 avec l'éditeur Armand Colin qui lance son hebdomadaire pour jeunes *Le petit Français illustré* qui raconte l'histoire de la famille Fenouillard.

4.3. Vignette.

La vignette est considérée comme l'unité centrale, l'unité de référence de la BD. On l'appelle parfois « case ». C'est une partie d'espace isolée par un blanc et délimitée d'un cadre qui lui donne une forme et une intégrité. Ainsi par son contenu iconique, plastique et/ou verbal, elle se prête à des interprétations, à des manipulations et à des analyses nécessaires à sa compréhension. Dans une BD, les vignettes se comptent par dizaines ou par centaines. Elles font l'histoire même de la BD. C'est en fait la suite des vignettes qui constituent la BD. Pour comprendre la BD, « le choix de la vignette comme unité de référence s'impose plus particulièrement dès lors qu'on s'intéresse d'abord au mode d'occupation de l'espace propre la bande dessinée ».¹²³

4.3.1. Solidarité iconique.

Etant le lieu dans lequel se déroule l'histoire, la vignette est l'endroit le plus important dans lequel l'enseignant et l'apprenant doivent trouver la matière nécessaire à l'apprentissage. C'est cette surface qui contient les images, les mots, les couleurs, bref tout ce qui est important pour la compréhension même de la BD. Aussi occupe-t-elle dans la planche une superficie bien précise, une place bien précise et un site bien précis qui est le sien. La vignette est donc une image que l'on peut lire afin d'en tirer le message que son concepteur veut nous transmettre. Ainsi fait-elle partie d'une page entière de la BD, et ne peut être mieux comprise que dans son ensemble, dans ses relations avec les autres vignettes de la planche, mais aussi de la BD.

Ainsi, en tant que telle, la vignette doit sa signification et sa la compréhension aux vignettes précédant et suivant, mais aussi à son contenu personnel. Cela étant, la vignette doit être lue par rapport à elle-même, en tant qu'entité sémiologique indépendante munie d'une signification particulière et transmettant un message particulier, mais aussi par rapport aux autres vignettes qui forment la BD en tant qu'un tout, un ensemble, un album dont les significations particulières des vignettes font d'elle une entité sémiologique transmettant un certain message.

¹²² PEETERS, B., *Op cit*, p. 8.

¹²³ GROENSTEEN, T., *Op cit*, p. 32.

De l'interdépendance des vignettes découle la notion de « solidarité iconique » - dont nous parle Thierry Groensteen-¹²⁴ qui fait que les vignettes soient capables de constituer la narration. Les vignettes solidaires sont celles qui, tout en participant ensemble à une même narration, présentent la double caractéristique d'être séparées et d'être plastiquement et sémantiquement liées par le fait de coexister et d'appartenir à une suite narrative. Cela nous amène à croire que la lecture terme à terme, image à image, vignette à vignette constitue une étape importante dans la compréhension même de la BD. C'est à partir de cette lecture d'ensemble que l'on peut être en mesure de comprendre la planche dans sa totalité. En effet, « en tant qu'objet physique, toute BD peut être décrite comme une collection d'icônes séparées et solidaires »¹²⁵



© Dargaud.

Bien que composée d'images fixes, la BD doit son homogénéité et sa cohésion à la succession d'images complémentaires dans le but d'arriver à la narration. En prenant l'exemple ces vignettes d'Astérix aux Jeux Olympiques, nous ne pouvons arriver à la compréhension parfaite la cinquième vignette que dans sa relation avec les précédentes. En effet, c'est à la troisième vignette que le légionnaire romain a été frappé par Obélix. La quatrième vignette est sourde sur ce qui arrive à la suite de cette frappe. Elle ne nous dit pas ce qui arrivera au légionnaire romain. Toujours dans cette quatrième vignette, il y a l'absence du légionnaire qui ne se voit pas. Mais c'est à la cinquième vignette que nous voyons le Romain perché sur la branche de l'arbre à cause de la frappe d'Obélix. Nous comprenons alors que le coup d'Obélix a été très fort, et qu'il a renvoyé le Romain sur cette branche d'arbre. Nous ne pouvons pas comprendre cette vignette sans faire allusion surtout à la troisième vignette qui est au fait l'explication de la situation que nous avons

¹²⁴ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 24

¹²⁵ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 25.

à la cinquième vignette. Celle-ci n'est donc que l'aboutissement ou la suite logique de la troisième vignette.

Ainsi à la différence des images fixes, comme les images publicitaires, les images de la BD perdent en autonomie (elles ne peuvent pas être analysées comme le dessin didactique de la méthode audio-visuelle) et gagnent en récit (solidarité iconique). En effet, l'image publicitaire et le tableau comportent en leur sein un Sa et un Se qui leur permettent de transmettre un message sans recourir à l'aide d'une autre image. Ici, le rapport Sa/Se n'est pas arbitraire, il est motivé. L'image de la BD comporte aussi un Sa et un Se. Mais dans sa composition, le rapport motivé/arbitraire perd sa rigueur car cette image n'est pas capable de tout dire par elle-même. Elle a toujours besoin du secours des autres images. Cela crée une sorte de dépendance entre les images. Cette dépendance est obligatoire pour la compréhension de la suite du récit. Ainsi l'image de la BD ne peut-elle rien sans l'apport des autres images. Une vignette ne suffit pas à faire à elle seule une BD. C'est la succession de plusieurs vignettes, selon un montage approprié, ordonné, organisé et dramatisé, qui fait la BD.

Puisque les vignettes sont liées entre elles pour accomplir la narration, il se pose alors le problème de l'incomplétude de la vignette, de l'image de la BD. L'image de la BD devient « une image en déséquilibre écartelée entre celle qui la précède et celle qui la suit, mais non moins entre son désir d'autonomie et son inscription dans le récit ». ¹²⁶ Peeters insiste sur la notion de la solidarité iconique ou l'interdépendance iconique en disant que « la case constitue une variable dans un ensemble, un instant dans la continuité. C'est le jeu des contrastes et des complémentarités qui fait sa force et sa valeur aux antipodes de la case-tableau, naïve velléité d'assomption artistique. Même quand une vignette se donne des allures spectaculaires, des éléments viennent insister sur son caractère fragmentaire. Les phylactères, les onomatopées, mais aussi les signes qui marquent le mouvement, la violence ou la stupeur sont autant de manières de décomposer le tableau. » ¹²⁷

Ainsi au nom de cette solidarité iconique, chaque vignette de la BD doit constituer à la fois un rappel de la précédente vignette et une introduction à la vignette suivante. La narration qui repose sur les vignettes ne peut pas permettre que l'on trouve parmi celles-là des vignettes qui font une histoire à part, qui sortent de l'ensemble de la narration. Mais étant donné que les vignettes sont soumises à la loi de la solidarité iconique, il se pose alors le problème de l'autonomie des vignettes en tant qu'entité iconique et plastique.

D'ailleurs, c'est de la solidarité iconique que vient le terme de « strip » ou « bande » qui veut dire une succession. En effet, le strip est l'arrangement/succession horizontale des vignettes qui se séparent par des lignes blanches. Ce sont ces rangées qui ont donné le nom de la « bande dessinée ». Il a souvent un second rôle dans la narration. Mais dans son mode d'investissement de la planche, le strip nous montre la direction à suivre dans la lecture. Aussi est-il la manifestation de la cohésion iconique des

¹²⁶ PEETERS, B., Op cit, pp. 29-30.

¹²⁷ PEETERS, B., Op cit, pp. 38-39.

vignettes. Il est alors une zone visuelle prégnante et une découpe esthétiquement rentable.¹²⁸

4.3.2. Entité iconique indépendante.

Dans une BD, la narration provient des icônes qui composent les vignettes. Ainsi sont-elles le lieu d'une grande activité sémiotique. En effet, la solidarité iconique ne doit pas cacher l'indépendance de la vignette en tant qu'entité artistique et iconique comportant un ensemble des traits distinctifs, des détails que nous pouvons cibler afin de faire une narration. Celle-là n'est possible que grâce à la détection de ces traits particuliers, de ces détails qui composent la vignette. Au fait, c'est la vignette qui a en son sein la matière nécessaire à l'apprentissage du français. C'est en elle que nous trouverons tout ce qui peut nous aider à amener l'apprenant à la compréhension de la langue cible. Ainsi, « à mettre constamment l'accent sur les relations qui unissent les cases au sein d'une page, on risque de les faire passer d'un jeu quasi combinatoire, fragments d'un puzzle ne prenant du sens que dans sa totalité et donc presque insignifiants tant qu'on les considère individuellement »¹²⁹. Cela nous amène au danger de nier la force plastique de l'image au sein de la vignette, la capacité propre qu'a cette vignette à transmettre un message donné. Benoît Peeters souligne que même si la vignette est bien dominée par ce principe d'incomplétude, elle n'est pas pour autant une simple entité combinable qui tire sa compréhension et son intérêt de l'ensemble du dispositif dans lequel elle est tirée, car, en effet « les plus grands créateurs de la bande dessinée sont toujours parvenus à mettre l'accent à la fois sur les paramètres internes de la case et sur ses relations qui les unissent. Une certaine mobilité leur permet de se faire tantôt myopes et tantôt presbytes, comme si des verres à double foyer les rendaient capables de voir leurs images alternativement de très près et de très loin. L'attention accordée au grain du dessin ne leur interdit jamais des perspectives plus aériennes ».¹³⁰

Ainsi l'image de la BD est-elle soumise aux lois de la description et de l'interprétation. Ces deux lois sont très importantes dans la compréhension du message iconique de toute BD. Elles sont jumelles. En effet, toute image doit être décrite avant d'être comprise. Cette description sous-entend un inventaire des éléments constitutifs de l'image. Ce sont ces éléments qui font que l'image soit porteuse d'un sens. Ensemble, ils font le message que l'image nous communique. À la vue d'une image, nous pouvons voir plusieurs détails. Ces détails sont des précisions qui font que telle image soit différente d'une autre. Alors nous pouvons lire dans une image 1, les traits de visage d'un personnage par rapport à un événement donné. Et pourtant, ce même personnage n'aura pas les mêmes traits dans une image 2.

¹²⁸ GROENSTEEN, T., *Op cit*, p. 74.

¹²⁹ PEETERS, B., *Op cit*, p. 46.

¹³⁰ PEETERS, B., *Op cit*, p. 47.



©Casterman

Dans ces vignettes d'Hergé, la description de la scène nous montre le capitaine Haddock qui court derrière Tintin. Mais dans sa course, il se frappe contre un vendeur des fruits. Ce dernier perd l'équilibre, et ses fruits tombent. Nous pouvons détecter les éléments constitutifs de l'image tels que les fruits, le panier, les étoiles, l'insigne de la marine sur la chemise, les jambes écartées du vendeur et le grand pas de course du capitaine.

Mais après la découverte de ces éléments, nous pouvons passer à l'étape suivante qui est celle de l'interprétation. En effet, le grand pas du capitaine prouve qu'il est en train de courir. Les étoiles montrent que le capitaine heurte violemment le vendeur. Elles sont l'expression de la souffrance qu'endure le capitaine car celles-ci sont placées vers son épaule. Nous pouvons aller plus loin en disant que les jambes écartées de l'homme nous montrent que le coup du capitaine l'a mis en déséquilibre et qu'il est tombé. En voyant le panier de cet homme nous savons qu'il est vendeur des fruits. Son habillement montre qu'il est originaire d'un pays musulman. La solidarité iconique est le principe qui nous montre la vraie réalité des choses. Au non cette solidarité, nous voyons qu'à la vignette suivante l'homme est tombé à terre, et que les gens qui lèvent les mains pour prouver que l'homme est gravement touché. Ils montrent ainsi leur désapprobation sur l'acte du Capitaine. Nous supposons qu'ils veulent l'arrestation du Capitaine. C'est ce qui sera fait dans la dernière vignette de la bande. C'est là qu'il sera attrapé par un des spectateurs de la scène.

Il est vrai que la description ne se fait pas facilement. Souvent le lecteur ne sent pas le besoin de décrire l'image qu'il a en face. C'est ainsi que la description ne se fait qu'en partie. La lecture descriptive de l'image varie d'une image à l'autre et d'un lecteur à l'autre. En effet lors de la lecture descriptive, chaque lecteur cherche dans l'image ce qui ce qui l'attire. Ainsi un détail important pour le premier lecteur peut l'être ou ne le sera pas nécessairement pour un autre lecteur. Cette première étape nous amène à celle de l'interprétation.

En effet, l'interprétation est la suite de la description. Après avoir décrit une image, sa lecture ne sera complète que si le lecteur commence à se poser des questions concernant le pourquoi et le comment de certains détails du personnage et dans la vignette. Nous nous poserons des questions sur les détails particuliers que nous retrouvons dans l'image et qui nous attirent.

Ainsi les réponses aux questions nous donnent-elles une interprétation possible au message de l'image de la BD. Mais nous savons que l'interprétation de l'image sera toujours mise en rapport avec les autres vignettes de la BD. Ces autres vignettes se situent soit en aval, soit en amont de la vignette que nous venons de lire. Cela est aussi le propre de toute narration séquentielle. Ici, chaque vignette entretient des relations proches et/ou lointaines avec d'autres vignettes de la planche ou de la BD. L'interprétation peut souvent faire appel à des éléments extérieurs à l'œuvre. Ainsi devons-nous recourir à la culture et au bagage sociolinguistique de l'ensemble de notre patrimoine.

Et comme dans la vignette nous avons le dessin, nous notons avec Groensteen que le dessin narratif a des lois propres : l'anthropocentrisme, la simplification synecdochique, la typification, l'expressivité et la cohérence rhétorique. Par l'anthropocentrisme, nous notons la particularité de l'image de la BD à ne représenter qu'un personnage donné qui occupe une vignette. Dans ce cas, le personnage est mis en exergue et occupe souvent une vignette entière afin de montrer les traits particuliers de son corps. La vignette devient comme son lieu d'habitation qui permet à lui seul de s'exprimer. Par la simplification synecdochique, l'auteur permet à la vignette de ne dire que ce qui est essentiel à la narration. Elle évite ainsi tout ce qui est inutile à l'intelligibilité et la compréhension de la situation représentée. Par contre, la typicalisation est le procédé de la vignette qui exprime une certaine abréviation du personnage à ses traits caractéristiques qui le distinguent des autres personnages de la narration. Elle nous offre la caractérisation et l'identification immédiate du personnage sans le confondre avec un autre personnage. En effet avec ce procédé, nous pouvons distinguer Tintin du Capitaine Haddock ou Astérix d'Obélix. Chacun de ces personnages a des traits qui sont les siens et qui sont différents des traits de l'autre. Enfin, l'expressivité permet à l'image d'être éloquente. Ici, les éléments iconiques permettent à l'image de transmettre un message qui doit être décodé par le locuteur. Par convergence rhétorique, le dessin narratif obéit à une logique d'ensemble qui lui permet d'avoir une lisibilité optimale en mettant ensemble les paramètres tels que le cadrage et la mise en couleur.¹³¹

En effet, derrière les images se cache souvent la culture. Ainsi pouvons-nous rencontrer plusieurs éléments culturels dans la narration de la BD. Les auteurs de BD font souvent allusion au passé culturel des civilisations auxquelles ils appartiennent. Le lecteur de la BD doit donc faire de son mieux pour retrouver ces traces de la civilisation dans laquelle l'auteur puise parfois son histoire. Ainsi l'interprétation de la BD dépendra largement de la richesse culturelle, des connaissances et de l'expérience du lecteur-décodeur. Ce dernier doit puiser dans son patrimoine socio-culturel pour essayer d'entrer dans l'âme de l'auteur. En lisant Astérix et Cléopâtre, on se rend tout de suite compte que l'auteur nous plonge dans la civilisation égyptienne. Nous pouvons constater que la construction des pyramides et des palaces et la momification sont non pas seulement des traits culturels, mais des piliers de la civilisation de l'Égypte.

¹³¹GROENSTEEN, T., *Op cit*, p. 190.

Mais il n'y a pas que la civilisation égyptienne. Nous y retrouvons aussi la civilisation occidentale d'avant Jésus-Christ. En effet, le recours aux dieux de la Gaulle par nos héros nous montre à quel point « nos ancêtres les Gaulois » croyaient à une multitude de divinités qui devaient les aider dans leurs tâches journalières. La prise de la potion magique ne permet-elle pas de conclure que les Gaulois étaient un peuple sans force ? Toujours dans le cadre de la culture, nous voyons que le vice ne date pas de nos jours. On peut le voir, par exemple, dans l'attitude de Jules César vis-à-vis de l'aide des Gaulois dans la construction du palais. Ainsi pouvons détecter plusieurs traits culturels et éléments de civilisation dans toute bande dessinée. Ceux-ci peuvent être répertoriés dans la restauration, la science, la religion, la philosophie, etc. Ces éléments doivent être utilisés dans l'apprentissage de la langue car nous devons enrichir le bagage langagier et culturel des apprenants de la langue étrangère.

Aujourd'hui, beaucoup d'auteurs mettent l'accent sur l'importance de la couleur. Le choix doit se faire en tenant compte des effets psychologiques et/ou émotifs qu'elle peut avoir sur les lecteurs. Le but de la couleur n'est un confort. Elle participe réellement à la narration. Ainsi devons-nous souligner l'importance de la couleur dans la vignette. En effet, elle n'est pas fortuite. La couleur est un élément plastique très significatif dans l'expressivité de la vignette. Elle est un moyen d'expression capable d'attirer l'attention du lecteur selon la culture de chaque personne. C'est ainsi que, par exemple, le danger, la violence, le feu sont souvent représentés par la couleur rouge, la tristesse par le noir, le ciel (en plein jour) et la mer par le bleu, et l'amour, par le rose. Toutefois, l'analyse et l'interprétation des couleurs dépendront de la culture personnelle du lecteur, mais aussi de la culture « universelle » des locuteurs potentiels.

Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, la compréhension de la Vignette est cruciale. En effet, la vignette nous offre toute la matière dont la BD est constituée. La connaissance sémiotique de l'enseignant doit à tout prix intervenir afin de détecter les éléments qui peuvent la constituer. Ce sont ces éléments qui doivent fournir à l'enseignant toute la matière de son apprentissage. Savoir les interpréter est une tâche à laquelle il doit s'adonner, lui-même, tout en amenant l'apprenant à devenir capable de le faire à son tour. Cela implique la reconnaissance de la culture iconique propre à l'apprenant. Avec l'aide de l'enseignant, cette culture lui permettra de mieux s'adonner à cet exercice souvent catastrophique aux non initiés.

Aussi la tâche de l'enseignant n'est-elle pas aisée si lui-même n'a pas été formé dans cette discipline sémiotique qui lui permet de comprendre que l'image est une entité sémiotique qui permet de transmettre un message donné. C'est lui qui doit faire comprendre à l'apprenant que l'image est aussi un langage aussi longtemps qu'elle peut nous servir de message. L'enseignant doit ainsi faire preuve de la connaissance de la connotation et de la dénotation très importante dans pareilles circonstances.

La lecture d'ensemble qui nous permet d'être en mesure de comprendre la planche dans sa totalité nous permet aussi de comprendre l'importance, la forme, la place (le site), la disposition de chaque vignette

dans la planche. Ces paramètres aident à comprendre le contenu d'une vignette particulière. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage du français langue étrangère, l'enseignant doit comprendre l'importance accordée aux vignettes concernant la grandeur/ou la petitesse de la surface et concernant la place (site) et/ou la forme qu'elles occupent dans la planche et dans la narration. Alors, pour décrire avec précision une vignette, il faut se rendre compte de tous les paramètres qui sont toujours observables et qui accompagnent la vignette partout où elle se trouve. Pour Groensteen les deux premiers paramètres sont géométriques. Ce sont la forme de la vignette (rectangulaire, carrée, ronde, trapézoïdale) et la superficie de vignette. Celle-ci peut se mesurer en centimètres carrés. Les paramètres géométriques définissent la vignette en tant qu'espace habité par une image dans une planche donnée. Au nom de ces paramètres géométriques, il s'avère que les vignettes les plus importantes sur le plan de la narration occupent souvent de grandes superficies, les moins importantes occupent de petites superficies.

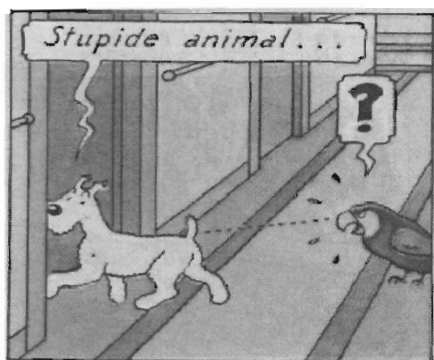
Il y a un paramètre géographique qui nous indique la place de la vignette dans la planche, son site. En effet, le site d'une vignette concerne son emplacement dans la page et, au-delà, dans la BD entière. Ainsi est-il fréquent de constater dans les bandes dessinées que des vignettes sont automatiquement renforcées par le fait qu'elles occupent les emplacements qui jouissent d'un privilège naturel et conventionnel dans la planche. Ces emplacements stratégiques sont surtout le coin supérieur gauche, le centre géométrique, le coin inférieur droit, et parfois, le coin supérieur droit et le coin inférieur gauche. C'est ainsi que les premières et les dernières vignettes de la planche sont souvent stratégiques dans la compréhension globale de la planche et dans la suite du récit. Aussi n'oublions pas que la vignette est une portion de la planche qui occupe, dans l'hypercadre, une position précise, et que selon cette position et par rapport à la configuration générale de la mise en page, elle entretient des relations de voisinage plus ou moins nombreuses avec d'autres vignettes contiguës.¹³²

Le site de la vignette a une grande valeur en ce sens que c'est lui qui détermine la place de la vignette dans l'ordre de la lecture et de la narration. C'est en localisant les différentes places des vignettes que le locuteur peut passer d'une case à une autre afin de comprendre l'architecture générale de la planche et/ou BD. Et, comme le site de la vignette nous renseigne sur sa position dans l'ordre narratif, elle nous permet aussi de comprendre l'importance d'une action particulière posée en un moment particulier par un personnage particulier. Ainsi, l'enseignant du français qui connaît toutes ces notions sera capable de mieux les utiliser dans le cadre de l'utilisation de la BD. Il sera aussi capable de mieux expliquer toutes ces données auprès des apprenants qui doivent les utiliser afin de rendre l'apprentissage plus attrayant et plus efficace. L'enseignant comprendra par ces paramètres que la grandeur et la localisation de la vignette ne sont pas des faits fortuits mais répondent à une certaine mise en page qui doit produire de l'effet auprès des lecteurs. Ainsi devons-nous faire attention à trois espaces dont la vignette est composée. Ce sont les espaces visuel, tactile et sonore.

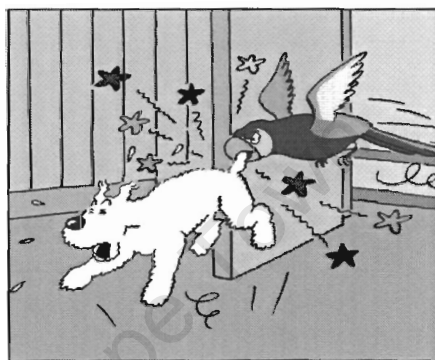
¹³² GROENSTEEN, T., *Op cit*, p. 43.

4.3.3. Espace visuel.

L'espace visuel englobe toutes les informations que se transmettent les personnages au moyen de la vue. Celle-ci étant l'un des organes de sens le plus utilisé par les héros de la BD. En effet, l'espace de la BD est une projection de l'espace dans lequel nous vivons. A cause de cela, il représente toutes les réalités que nous connaissons de par notre culture et notre expérience personnelle. Et les personnages de la BD se partagent cet espace comme nous le partageons dans le monde réel. Ainsi comme tout espace, la vignette est un lieu de communication. Celle-ci se passe sous la direction des personnages de la BD qui se partagent la même vignette.



©Casterman



©Casterman

Dans cette vignette, le regard de perroquet va directement vers la queue de Milou. Pour ce perroquet, la queue est une chose étrange. Voilà le point d'interrogation sur sa tête. Ainsi va-t-il la mordre certainement par curiosité afin de savoir la nature de la chose qui est en face de lui. Voyons comment l'auteur nous fait comprendre la découverte du perroquet. En effet, pour nous montrer que l'oiseau est frappé par la découverte d'une chose étrange, l'auteur nous montre la trajectoire suivie par les yeux du perroquet. Il nous montre aussi les ? dans la bulle attribuée au perroquet. Après avoir fixé de ses yeux la queue de Milou, l'oiseau passe à l'acte. Il pique la queue. Cela fera très mal à Milou. Enfin, il y aura un fort combat entre les deux animaux.

L'espace visuel inter-personnel peut être défini comme l'espace commun aux personnages (du même camp ou des camps opposés), qui se le partagent comme lieu de la communication visuelle. Aussi les personnages en communication le sont-ils souvent dans la même vignette. Cette situation n'est pas permanente car les localisations des personnages peuvent toujours changer dans la suite des événements. En effet, « la manière d'être des protagonistes établissant entre eux un contact visuel est à elle seule un message fort éloquent. La posture, les gestes et la mimique, la nature et l'apparence des vêtements, les accessoires enfin avec lesquels les protagonistes se présentent les uns aux autres établissent d'emblée et sans ambiguïté les rapports inter-personnels que nous connaissons bien ».¹³³

¹³³ HELBO, André et al., *Sémiologie de la représentation. Théâtre, télévision, bande dessinée*, Bruxelles : Éditions Complexe, p. 139.

Il est tout à fait normal que plusieurs informations se transmettent par le canal de la vue. La vue est très utilisée par les personnages de BD. C'est ainsi que l'absence de communication visuelle de la part du héros, par exemple, peut être dangereuse pour lui. En effet, le héros est toujours aux aguets d'un danger permanent qui le guette. Ses yeux doivent être en mesure de voir, de près ou de loin son entourage. Ainsi tout ce qui bouge doit être minutieusement examiné. C'est pourquoi, l'absence de cette communication est parfois néfaste au héros qui se sent en danger. Ainsi à côté de la constitution anatomie, plusieurs objets peuvent ainsi être utilisés par le héros de la BD pour suppléer à nos insuffisances. Dans cet exercice, le héros de la BD peut recourir à l'utilisation de plusieurs objets tels que les jumelles, le miroir et la loupe.

Tous ces détails sont aussi importantes pour l'apprentissage de la langue. En effet, l'enseignant doit faire attention au moindre détail qui parle d'une telle situation. Il doit aussi être en mesure d'amener les apprenants à faire des observations dans la vignette afin de détecter tout ce qui peut apporter un sens particulier dans le déroulement du récit. Ces détails doivent alors servir à l'enrichissement de leur langage tant sur le plan de l'écrit que sur celui de l'oral. Comme un être surnaturel, le héros de la BD cherche à maîtriser son environnement immédiat. Voilà pourquoi il est toujours attentif à tout ce qui se passe dans son milieu proche. Aussi est-il toujours frappé par tout ce qui ne lui est pas familier.

Le pouvoir de l'image est aussi remarquable à la narration. En effet, c'est elle qui contient tous les ingrédients qui font que la BD puisse être expressive. On remarque que la BD est expressive à cause de son contenu graphique. C'est la vignette qui dit l'histoire par le canal du dessin. Les personnages de la BD nous montrent qu'ils sont capables de se toucher, de se tirer, de se voir ; bref, de faire tous les mouvements susceptibles d'arriver à atteindre l'autre (l'adjuvant ou l'adversaire). Ainsi cela nous amène-t-il à parler de la vignette comme un espace tactile.

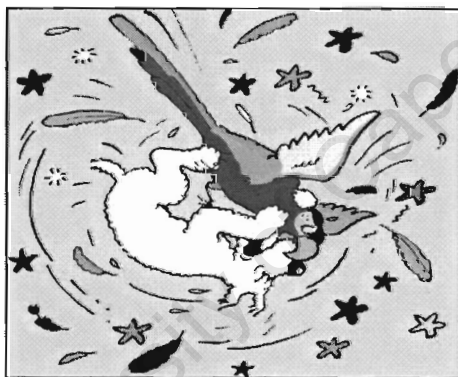
4.3.4. Espace tactile.

Ici il est question de tout ce qui renvoie au toucher et de ce que les personnages de BD utilisent pour entrer en contact les uns avec les autres au moyen de leur corps physique ou au moyen des certains objets interposés qui agissent comme prolongement du corps physique. Cet espace est une source de plusieurs informations. En effet, on peut comprendre les types de relations qui unissent les personnages à partir de l'espace tactile qu'ils partagent dans leurs rapports mutuels. Comprendre et interpréter la manifestation de l'espace tactile des personnages aidera grandement l'enseignant dans sa quête des signifiés iconiques nécessaires à la compréhension de la vignette, celle-ci étant souvent un lieu d'une intense activité physique. En effet, « tout jeu de mot mis à part le contact physique est l'actualisation la plus frappante de l'ensemble des relations qu'ils nouent au cours de leur vie héroïque. Vivant

dangereusement ces personnages font sans cesse une expérience d'une vie rude ...»¹³⁴

Les manifestations de l'espace tactile sont plus courantes dans les salutations et dans la violence. En se saluant, les personnages ont l'habitude de se toucher, de s'embrasser, de se serrer et/ou se taper les mains. La façon de se saluer peut nous renseigner sur les types de relations que deux personnages entretiennent au cours du récit de la BD. Quand les antagonistes se saluent, par exemple, nous voyons la manière dont ils se serrent les mains. Cette manière est totalement différente de celle des protagonistes.

Aussi la violence est-elle une manifestation du degré d'occupation de l'espace inter-personnel par les différents protagonistes. Souvent, ce sont la variation de la taille de la vignette et les expressions graphiques des chocs qui en constituent le code iconique tandis que le code linguistique est exprimé par les onomatopées de ces chocs. Dans les combats, les endroits où se sont violemment rencontrés les corps des personnages sont souvent marqués par des déchirures, des étoiles multicolores et toutes sortes de graphiques qui peuvent nous rappeler la douleur, la souffrance et le contact. C'est ainsi qu'on a parfois recours aux couleurs vives telles que le rouge, le jaune vif et l'orange.



©Casterman

L'utilisation des armes blanches et/ou des armes à feux en est un exemple concret de l'espace tactile. En effet, là où l'antagoniste ne sait pas atteindre son adversaire, l'utilisation des armes compense. C'est ainsi que les adversaires chercheront toujours à attendre les autres en utilisant leurs armes et tous les objets qui peuvent les aider à atteindre ce but.

Ainsi la découverte des éléments constitutifs des espaces propres aux personnages peut constituer une grande richesse dans l'apprentissage du français. Souvent, les apprenants parlent des choses courantes qu'ils voient dans la vie. En fonction de la culture de chaque apprenant, l'enseignant peut leur demander de s'exprimer sur la façon de se saluer entre amis, entre adversaires, entre membres d'une même famille, mais aussi entre apprenants et enseignants. On peut aussi en profiter pour parler de la violence au foyer, à l'école, dans le quartier et dans la ville. Ceci sera l'occasion d'une intense activité orale pour la classe de langue étrangère. Ce sera aussi un moyen d'enrichir la langue de la par de ces apprenants.

¹³⁴ HELBO, André et al., Op cit, p. 140.

4.4. Bulle.

La bulle est la partie de la BD qui détient en son sein les paroles des personnages. On l'appelle aussi « ballon » ou « phylactère ». C'est donc l'espace dans lequel on écrit les paroles des personnages. Ces paroles peuvent être des dialogues, des pensées, des sentiments ou des bruits des personnages et des objets de la BD. Elle est le lieu le plus approprié du code linguistique. En tant que tel, la bulle joue un important rôle dans le discours narratif de la BD. Ainsi analyser et/ou comprendre l'importance de son contenu est-il un exercice auquel l'enseignant et les apprenants devons toujours s'adonner. Elle sert donc à exprimer la pensée du personnage. Dans sa forme, elle est toujours reliée au personnage qui parle, et cette forme est variable.

Même si le mariage du texte et de la bulle est tout à fait normal aujourd'hui, il n'en était ainsi à l'origine de la BD. A l'apparition du genre, les bulles n'existaient pas. Quand Töpffer a inventé le genre, les dessins étaient accompagnés de textes, en bas, qui servaient d'explication aux dessins. Mais ces textes n'étaient pas dans les bulles comme nous les avons aujourd'hui. Ces dernières ne sont apparues que dans les dernières années du XIXe siècle, aux États-Unis d'Amérique. Tout le monde adoptera cette présentation. Cela étant, en France et en Europe, les bulles ne seront adoptées qu'en 1925. C'est l'œuvre du Français Alain Saint-Ogan qui est le créateur des personnages de Zig et Puce et de leur compagnon le pingouin Alfred. C'est une révolution dans la BD.¹³⁵

Bien que la vignette soit le lieu où se passe l'histoire, l'image est parfois incapable de dire toute l'histoire. C'est ainsi que la bulle est la partie qui vient soutenir l'action de la vignette. Par les paroles des personnages, on comprend mieux le cheminement de la narration. Les actions sont mieux expliquées et les idées des personnages (de l'auteur à travers les personnages) bien exprimées. Ainsi, « pour obtenir un résultat plus « vivant », la BD, après les illustrations médiévales, à introduit le texte dans l'image. Autrement dit, elle a éprouvé le besoin d'intégrer du langage conventionnel (le texte) dans du langage analogique (l'image) afin d'accroître la dramatisation du représenté. Certains, comme Teulé, Loustal,...rejetent parfois le texte hors de l'image, ce qui peut paraître anachronique. En fait, ils risquent un écart qui, inévitablement, rappelle la norme, souligne le second paradoxe. »¹³⁶

4.4.1. Bulle et vignette.

La bulle fait partie de la vignette avec laquelle elle a des relations de profondeur, de forme, de superficie et de positionnement.

¹³⁵ DURAND, Jean-Benoît, BD : mode d'emploi, Père Castor Flammarion, 1998, pp. 11 et 14.

¹³⁶ TILLEUIL, Jean-Louis et al., Lectures de la bande dessinée : théorie, méthode, applications, bibliographie, Louvain-la-Neuve : Academia, 1991, p. 35.

4.4.1.1. Profondeur.

En parlant de la profondeur, nous parlons de la double entente qui existe entre la bulle et la vignette. Nous avons déjà dit que la bulle se trouve dans la vignette dont elle vole une partie de l'espace. Si la bulle représente le code linguistique, la vignette représente, quant à elle, le code iconique. La présence de la bulle donc produit l'effet de séparer l'espace de la vignette en deux zones qui revendiquent chacune de sa manière son indépendance. Cela crée en quelque sorte une tension entre les deux zones dans ce même espace, qui revient en priorité à la vignette. La bulle y est donc comme un étranger qui dérange l'intégrité de l'image. C'est une fausse alerte. En effet, quand le dessinateur travaille sur son album, il pense toujours à l'espace que doit occuper la bulle au sein du cadre de la vignette. C'est pourquoi, par exemple, dans une BD en couleur, les bulles se démarquent visiblement car elles sont souvent en blanc. Et cette blancheur se confond avec celle de la planche. Ce qui prouve à suffisance l'indifférence de la bulle envers les conventions illusionnistes qui gouvernent l'image.¹³⁷



© Dargaud

138

Toujours est-il qu'il n'est pas facile de représenter la zone texte et la zone image différemment. « Ce sont des aires qui entretiennent des relations spatiales de contiguïté et/ou d'inclusion, de part et d'autre d'un tracé mitoyen (le contour de la bulle) qui partage une même surface, celle de la vignette. Zone de l'image et zone du texte sont comme des pièces complémentaires d'un puzzle. L'espace dévolu au texte est un espace retiré au dessin mais situé sur le même plan. Si bien que l'on peut considérer cette enclave qu'est la bulle (surtout lorsqu'elle ne touche aucun des bords extérieurs de la vignette) comme le cadre « extérieur » de l'image, c'est-à-dire la forme qui, en son sein même, lui assigne une frontière et délimite le champ de sa visibilité. »¹³⁹

Aussi devons-nous souligner au nom du rapport de profondeur qui existe entre la bulle et la vignette que c'est la vignette qui est l'entité la plus

¹³⁷ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 82.

¹³⁸ La bulle se trouve toujours dans une vignette avec laquelle elle a certaines relations.

¹³⁹ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 85.

importante et donc la plus grande. C'est à la vignette que la bulle doit sa place et son existence. Il s'en suit que la relation de ces deux entités est telle que la vignette peut exister sans la bulle mais la bulle ne peut pas exister sans la vignette. D'ailleurs, actuellement, plusieurs auteurs ont tenté des albums sans bulles. C'est ainsi que nous pouvons toujours trouver des vignettes sans bulles. Ainsi dans l'architecture de la BD, la vignette est entité supérieure à la bulle. On peut se passer de la bulle mais on ne peut se passer de la vignette.

4.4.1.2. Forme et dimension.

Comme nous le savons, la bulle est d'abord une forme contenue dans une autre forme, la vignette. Entre ces deux formes peuvent se produire, en effet, soit l'effet de ressemblance (homophisme) soit l'effet de dissonance (hétérophisme). A cause de cela, nous pouvons déjà distinguer des bulles qui sont quadrangulaires et des bulles qui ont la forme elliptique ou fantaisiste. La forme des bulles dépend surtout de l'écriture propre à chaque auteur. Mais, ici, nous ne tentons qu'à différencier ces différentes formes afin que cela serve de guide à l'enseignant de français qui doit se servir de la BD.

Cela pose le problème de l'économie de l'espace de la planche. Les bulles à angles droits sont plus économes car elles prennent souvent la forme de la vignette qui a cette même forme, en général. A l'opposé des bulles à angles droits, les bulles elliptiques conservent davantage des proportions constantes et se concentrent surtout vers les coins supérieurs de la vignette et font gagner, de la sorte, de l'espace nécessaire au dessin. Ces coins supérieurs de la vignette sont des zones de faible rentabilité pour la composition de l'image. Ils ne sont pas souvent utilisés par le dessinateur qui a suffisamment de place pour mettre son image. Celle-ci surplante alors la bulle et signale que la BD, c'est d'abord l'image.



© Dargaud

Ici l'expression de la colère de Cléopâtre contre César se manifeste par la forme de la bulle. En effet, nous remarquons que la bulle est en zig-zag

comme celle des paroles de la radio. Cette fois-ci, ce n'est plus la radio mais c'est une personne en colère qui parle. Ainsi la bulle change-t-elle de forme.

Toujours en parlant des formes des bulles, nous trouvons plusieurs autres formes, aussi variées que significatives, quand nous les analysons dans le cadre restreint de la narration propre à l'auteur et à l'auteur et à l'album. Ainsi dans cette logique discriminatoire « les concours à dents de scie traditionnellement réservés aux voix médiatisées par un appareil (radio, téléviseur, téléphone...), et les appendices spéciaux (en forme de chapelet de petites bulles dénotant tout aussi traditionnellement de la « voix intérieure » de la pensée. Toutes ces ressources ont pour seule fin de garantir l'intelligibilité de la situation d'énonciation, c'est-à-dire de permettre au lecteur de savoir qui s'exprime et par quel canal. »¹⁴⁰

Aussi pouvons-nous avoir des bulles rondes, ovales, etc. Tout dépend de l'auteur et du message qu'il veut transmettre. La forme de la bulle peut bien nous renseigner sur les idées et l'état d'âme du locuteur. En effet la forme de la bulle nous apprend si la personne est en colère. Nous pouvons aussi savoir les pensées cachées d'un personnage. A cette fin, le lettrage à l'intérieur de la bulle compte. Ce lettrage est un élément important pour la compréhension de la bulle. En effet, la forme des lettres utilisées par l'auteur dénote l'émotivité du personnage. Ainsi les grosses lettres peuvent-elles être l'expression de la colère, de la joie et/ou de la gravité de la situation dont l'auteur nous parle.

De ce qui précède, nous pouvons déduire que ce qui compte de plus, c'est le message qui est contenu dans la bulle. C'est l'élément essentiel et pertinent qui doit être le principal sujet de notre étude. Ce message est souvent linguistique. Il peut être utilisé comme point de départ pour l'apprentissage de la grammaire, de l'expression orale et du vocabulaire. L'enseignant et les apprenants peuvent se livrer à plusieurs autres exercices utiles à la formation des apprenants en rapport avec les besoins langagiers de ces derniers.

4.4.1.3. Emplacement de la bulle.

L'emplacement de la bulle est un paramètre important dans la compréhension du statut de la personne qui parle. Il est souvent relatif au personnage qui parle (le locuteur), au cadre de la vignette et aux bulles environnantes dans la même vignette. Dans leur emplacement, les bulles sont le symbole d'une certaine hiérarchisation des relations des personnages dans la prise des paroles. Cela veut dire que la prise de parole n'est pas gratuite. Elle tient toujours compte du temps respectif de chaque personnage par rapport à la situation de communication en présence. De la même manière que le jeu de question/réponse, nous pouvons facilement comprendre grâce à la place occupée par les différentes bulles, les différents moments de prise de paroles des personnages que nous avons en face.

¹⁴⁰ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 89.

En effet, il n'y a pas de bulles qui apparaissent au hasard dans la vignette. Toute bulle suppose un locuteur visible ou caché. C'est ainsi que la bulle a toujours cette flèche qui renvoie au locuteur qui en est l'auteur. Cette relation est tellement profonde que Groensteen parle d'un binôme fonctionnel. « Cette structure bipolaire est l'un des schèmes prégnants qui organisent la lecture des bandes dessinées. C'est pourquoi notre perception de la scène représentée et, singulièrement, notre intelligence du dialogue, ne sont guère modifiées selon la place qu'occupe la bulle, au-dessus, à gauche, à droite ou en dessous du locuteur. »¹⁴¹



© Dargaud

N'oublions pas qu'entre le code linguistique et le code iconique, c'est le dernier qui doit prévaloir sur l'autre. Cela étant, le personnage (le dessin) doit prévaloir sur la bulle. C'est le personnage qui est mis en valeur car il est le motif dessiné. Il est aussi celui qui parle, et qui est à la base de la bulle. Il va de soi qu'elle soit mise plus en valeur que la bulle. Celle-ci n'étant que le fruit de sa pensée. La bulle n'est parfois qu'un complément de l'image de la vignette qu'elle interprète. Et si la bulle nous offre la langue, la vignette nous aide à garder cette langue en favorisant la mémoire visuelle. C'est ainsi, et c'est souvent la cas, qu'après la lecture de la bulle, cette dernière ramène notre regard sur le dessin afin de mieux le comprendre, de mieux l'analyser et d'en tirer les réponses à toutes les questions qu'on se pose. Il s'agit d'un retour à la source après avoir gagné une information qui nous permet de mieux interpréter les signes polysémiques. En effet, lors de la lecture de la BD, plusieurs informations peuvent nous échapper. C'est pourquoi une deuxième lecture/observation nous permet de mieux comprendre la signification d'un geste, d'une attitude et/ou une expression du personnage. La bulle nous aide donc à mieux analyser les détails de la narration qui ne sont pas perceptibles lors de la première lecture. Ainsi la bulle et la vignette ne sont pas inséparables. Si la vignette interprète la bulle, celle-ci à son tour interprète la vignette à laquelle elle donne un surplus de compréhension dans l'analyse sémiotique de l'image.

¹⁴¹ Idem.

Toujours dans ce sens, nous pouvons dire que dans le binôme bulle personnage, la présence de la bulle suppose une présence visible ou invisible d'un personnage. En effet, le phénomène de la voix « off » est souvent utilisé par la BD. Quand le personnage est invisible, l'utilisation de la bulle symbolise sa présence et son importance dans le mouvement narratif. Le personnage peut s'abriter ou se cacher, par exemple, derrière un mur, un arbre. Il peut aussi être dans une maison, en prison, dans l'eau ou dans la forêt, la présence de la bulle reste la seule signalisation possible de sa présence et de son activité nécessaires à la suite du récit.

Aussi pouvons-nous définir l'espace interpersonnel en fonction du volume sonore émis par les locuteurs, mais aussi en fonction de l'influence de ces paroles dans la manière dont elles influencent le cours du récit. Tout cela est symbolisé par les bulles qui portent les paroles des différents locuteurs/personnages de la BD. En effet, le volume sonore d'un personnage peut être calculé en rapport avec le nombre de bulles qui lui sont accordées mais aussi par rapport à l'efficacité, la prise en compte de ses paroles par ses adversaires et/ou par ses amis. Et souvent les personnages les plus importants de la narration (le héros et son rival) ont un espace sonore plus vaste que les autres personnages.

4.4.1.4. Dialogue.

La société de la BD est le reflet du monde réel avec toutes ses réalités. Ainsi la conversation est-elle l'une de ces réalités. En effet l'une des caractéristiques des personnages de BD est celui d'être toujours en dialogue les uns avec les autres. Et même si nous sommes en présence d'un discours, nous constaterons que l'auditeur sera en dialogue devant un certain auditoire. Ce dialogue est représenté au moyen de bulles. Le dialogue prouve que les personnages de la BD entretiennent des relations (bonnes et tumultueuses). La bulle est le miroir de ces relations.

Qu'ils soient des conversations, des monologues, des réflexions et/ou des interjections, les dialogues constituent la marque linguistique de la BD. Ils servent aussi à nous informer sur la nature de la personne qui parle. En effet, selon son tempérament, son niveau social, son niveau d'études, sa profession et/ou sa nationalité, les personnages de BD ne parlent pas de la même manière. C'est ainsi que les personnages de BD ne s'expriment pas tous au même rythme. Ils n'ont pas tous le même langage. Par exemple, l'homme politique et le commerçant qui ont l'habitude de trop parler ont souvent de grosses bulles. Cela sera différent du discours raisonné du professeur, de l'argot populaire de l'homme de la rue, du paysan ou du voleur. En outre, le langage de chaque personne en rapport avec son rang social, sa catégorie professionnelle et son rôle dans la narration seront toujours personnalisés et mis en exergue afin de faire valoir les différences qui existent entre ces personnages. Cela est un trait distinctif dans l'analyse des paroles, sur le plan linguistique, et dans l'analyse iconique de l'image de la BD.

Même s'il n'est pas toujours conventionnel, le son reste expressif. Ainsi l'étude de l'expressivité du son est un élément majeur dans la communication des personnages et dans la narrativité de la BD. C'est pourquoi, « en bande dessinée, on n'entend rien : on lit le son, selon des codes particuliers parfaitement acceptés. Ainsi, si les lettres grossissent, le son augmente ; si la bulle est fleurie, les propos sont gentils (ou mielleux tout au moins) ; si des notes sont alignées, c'est qu'il s'agit de musique... et là aussi l'illusion fonctionne ! La BD est loin d'être muette mais le son n'est présent que sous la forme de textes, très fréquemment iconisés, surtout pour les bruits d'ambiance ».¹⁴² C'est à cause de toutes ces différences de statut social que la bulle ne contient pas seulement des paroles. Elle contient aussi des symboles, onomatopées, des injures, des apostrophes et graffitis qui font aussi la richesse de la langue (comme chez le capitaine Haddock). Par exemple pour les symboles, nous pouvons parler de :¹⁴³

1. Symboles d'agressivité : le pavillon de pirate, les gants de boxe, le pistolet faisant feu, le couteau planté au dos, le marteau, la grenade qui explose, etc.
2. Symboles de la pauvreté : les poches vides, les arêtes de poisson dans une assiette, les ossements, etc.
3. Symboles de réussite matérielle : le cigare, la grosse voiture, le coffre plein d'argent, le tas de pièces d'or, etc.
4. Symboles sentimentaux : cœur, cœur brisé, cœur transpercé par une flèche, les lèvres, la flèche tirée au cœur.
5. Symbole de la trahison : couteau planté dans le dos, coup de massue, visage masqué,
6. Symboles de pessimisme : corbillard, corde au cou, tombe, barreaux de prison, etc.
7. Symbole du danger de mort : tête d'une personne barrée par deux os croisés.

Pour les onomatopées, pour citerons, par exemple :¹⁴⁴

1. Les acclamations : hourraaa !
2. Les applaudissements : clap-clap !
3. Coup de point : paf !, Pouf !
4. Explosion : baoum-boum-boooooom !
5. Frapper : toc-toc (à la porte), pan-pan (avec un objet creux).,
6. Grogement : grrrrrrrr ! greeeeuuuuu !
7. Sonnerie de téléphone : driiiiing-driiiiing !

¹⁴³ DUC,B., L'art de la BD. Du scénario à la réalisation graphique, tout sur la création des bandes dessinées, Grenoble : éditions Glénat, 1982, p. 121.

¹⁴⁴ DUC,B., Op cit, pp. 124-125.



©Casterman

Parfois la bulle n'a pas des paroles en son sein. Elle peut alors exprimer la souffrance qu'endure une personne. En effet dans cette bulle, cette personne à l'habitude de tromper les gens avec ses haltères en bois qui ont été déplacées en son absence. Malheureusement pour lui, à la place des haltères en bois, ce sont des haltères en fer qu'il doit soulever. Sans rien savoir, la situation devient désastreuse pour lui. Il ne saura pas soulever les nouveaux haltères en fer, et les spectateurs vont enfin comprendre qu'il est un menteur et qu'il n'est pas fort.

Même s'il n'est pas toujours conventionnel, le son reste expressif. Ainsi l'étude de l'expressivité du son est un élément majeur dans la communication des personnages et dans la narrativité de la BD. C'est pourquoi, « en bande dessinée, on n'entend rien : on lit le son, selon des codes particuliers parfaitement acceptés. Ainsi, si les lettres grossissent, le son augmente ; si la bulle est fleurie, les propos sont gentils (ou mielleux tout au moins) ; si des notes sont alignées, c'est qu'il s'agit de musique... et là aussi l'illusion fonctionne ! La BD est loin d'être muette mais le son n'est présent que sous la forme de textes, très fréquemment iconisés, surtout pour les bruits d'ambiance ».¹⁴⁵



©Dargaud

¹⁴⁵ TILLEUIL, J.-L. et al., Op cit, pp. 36-37.

Bien exploitées, toutes ces marques peuvent faire l'objet d'une bonne étude et peuvent vraiment servir à l'enrichissement du langage des apprenants. Il faut donc que l'enseignant soit en mesure de mieux exploiter tous ces éléments iconiques qui ne sont pas placés au hasard dans la chaîne narrative. C'est à lui donc d'avoir une certaine formation sémiotique qui lui permettra de mieux interpréter le moindre détail porteur de sens afin de donner le goût de la BD aux apprenants de la langue étrangère. Et souvent les onomatopées sont différentes selon les langues que nous avons en présence. L'apprenant a tous ces signes et symboles dans sa langue maternelle. Mais il se les représente différemment. Il sera donc mis en face de nouvelles réalités que sont ces bruits et onomatopées qui sont aussi le fruit d'une certaine représentation de la société française.

Dans le cadre plus particulier des onomatopées, parfois la longueur du son est significative. En effet, le son court ou long peut donner une information sur la durée, l'intensité de la souffrance ou de l'explosion. La connaissance de toutes ces données est un atout de la part de l'enseignant et leur apprentissage sera une richesse auprès des apprenants qui parfois connaissent aussi la signification de ces symboles et onomatopées. Il sera alors avantageux à l'enseignant du français de les relever et d'attirer l'attention des apprenants sur tous les détails inhabituels qui touchent la curiosité de ces derniers. N'oublions pas que l'auteur de la BD prend garde à tout ce qu'il écrit. Cela étant, les symboles, graffitis et les onomatopées ne viennent pas envahir l'espace de la vignette et/ou de bulle pour rien. Ils interviennent toujours à des moments bien choisis au cours de l'évolution de la narration. Ainsi sont-ils toujours susceptibles de soutenir les actions des personnages et d'avoir un impact réel dans la narration et dans l'expression et/ou la compréhension globale de l'image dont ils soutiennent l'iconicité.

4.5. Cadre.

Comme son nom l'indique, le cadre est la clôture qui entoure la vignette. Il nous montre les limites de la vignette. En effet chaque vignette occupe un certain espace dans la vignette. Cet espace est proportionnel à l'importance de la vignette dans le cours de la narration. A l'opposé du cadre du cinéma, le cadre de la BD a des dimensions qui varient d'un auteur à l'autre. En BD, le cadre sert à segmenter la planche en plusieurs parties qui peuvent contenir les vignettes afin de permettre la narration et la succession des actions. Le cadre peut alors remplir certaines fonctions.¹⁴⁶

4.5.1. Fonction de clôture.

C'est la première fonction du cadre. Il sert à fermer la vignette et à lui donner une forme et des dimensions particulières. Ici, le cadre n'ajoute rien à l'image. Il se contente de circonscrire et de délimiter l'image dans la zone qui est la sienne. Dans la fonction de clôture, les bulles sont aussi concernées.

¹⁴⁶ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 49

Elles font partie de la vignette. Et comme la vignette est comprise dans le cadre, les bulles y sont alors enfermées afin de montrer qu'elles appartiennent à la vignette en question. Bien que clôturant le dessin, le cadre ne limite pas totalement la compréhension de l'image qu'il limite. Celle-ci va hors du cadre jusqu'aux cadres suivants pour aller y chercher la signification complète. C'est le principe de la solidarité iconique dont nous avons parlé.

4.5.2. Fonction séparatrice.

Toute vignette a un champ interne de compréhension qui fait d'elle une entité iconique qui communique un message donné. Aussi la vignette possède-t-elle un champ externe de compréhension qui est constitué des autres vignettes qui sont autour d'elle. La lecture de la BD est possible à cause de cette séparation qui nous permet d'aller d'une vignette à une autre sans nous tromper. Le cadre sert donc à séparer les vignettes entre elles afin de faciliter la lecture et la compréhension de la BD. Ainsi pouvons-nous comparer cette fonction à celles que jouent les signes de ponctuation dans la langue écrite. Ce qui nous permet de distinguer deux vignettes est la triple frontière que constituent le cadre de la première vignette, le blanc intericonique et le cadre de la vignette suivante.

4.5.3. Fonction rythmique.

Comme le texte littéraire, le texte de la BD suit le rythme que lui donne la succession des vignettes et des cadres. Comme à la musique, par la fonction rythmique, la lecture de la BD doit suivre le rythme que lui donne la succession des cadres. On ne peut pas sauter un cadre pour arriver à un autre sans nuire à la compréhension de la BD. Celle-ci doit se lire en suivant l'ordre des cadres et des vignettes. Sans cet ordre, nous ne pouvons pas saisir sa portée significative réelle

4.5.4. Fonction structurante.

Par fonction structurante, nous entendons le rôle du cadre qui est d'informer l'auteur pendant toute la phase de l'exécution du dessin. L'auteur doit tenir compte de la dimension du cadre. Son dessin ne doit pas aller en dehors du cadre qu'il a tracé. A la lecture, le lecteur doit aussi accepter le cadre tracé et la structure que le cadre donne à la vignette. Cela veut dire que, quand nous lisons une BD, nous devons suivre scrupuleusement la ligne de conduite qui nous est donnée par le cadre. C'est ce dernier qui englobe le dessin et qui dicte ses limites. Hors de ces limites, il n'y a point de salut. Nous ne pouvons pas lire les éléments d'une vignette voisine et les prendre comme ceux de la vignette que nous lisons. Nous allons ainsi pas à pas sans sauter d'un cadre à un autre. Selon cette organisation, les cadres suivent souvent la

forme de la planche. Ainsi « une vignette ne se présente pas isolée. Elle participe d'une suite (le plus souvent séquentielle, c'est-à-dire narrative) offerte à la lecture. Or, la lecture en Occident respecte un sens immuable, qui va de la gauche vers la droite. »¹⁴⁷

4.5.5. Fonction expressive.

Le cadre n'est pas tracé au hasard. Il peut donner un indice sur l'image qu'il encadre. Il peut nous instruire sur les éléments importants dans le protocole de la lecture. Le cadre peut aussi être déterminant dans l'interprétation de la vignette et de son image. Il y aura alors une certaine relation de dépendance entre la vignette et l'organisation formelle des cadres de la planche. Nous remarquerons que les cadres qui se suivent soit se ressemblent soit diminuent en espace afin de donner une idée de complémentarité dans la narration. Rien qu'en voyant la disposition des cases, on comprend que cela n'est pas fortuit. C'est un moyen d'attirer l'attention du lecteur sur la suite des événements.

4.5.6. Fonction lecturale.

Le cadre est un espace clos qu'occupe une vignette. Ainsi sa présence ne peut-elle pas passer inaperçue. En effet, la présence d'un vignette dénote la présence de quelque chose à lire. La présence d'un cadre montre que l'espace que nous avons concourt à la narration. Ainsi un cadre vide est-il évocatif du récit. Dans ce cas le lecteur doit comprendre que ce vide a sa place dans la compréhension de la BD. C'est aussi le cas un simple tracé qui peut occuper une planche entière. Le lecteur ne peut pas être pressé afin de ne pas manquer la clé de la compréhension de la suite des événements.

Nous devons toujours savoir que la présence d'une case implique la présence d'un cadre qui doit la délimiter et la clôturer. A cause de cela, nous devons trouver dans ce cadre, même vide, les indices qui doivent nous permettre de mieux comprendre la suite de l'histoire car tout cadre est une étape dans la chaîne de la narration.

La connaissance de ces fonctions est importante dans ce sens que « les fonctions séparatrice et rythmique ne peuvent exister sans que les conditions ne soient réunies : elles supposent une pluralité de cadres en situation de coprésence à l'intérieur d'un même support ; elles requièrent en outre que la succession de ces cadres compose, peut-être pas nécessairement un récit, mais du moins un discours articulé. La fonction lecturale, quant à elle, va au-delà de la fonction sémiotique inhérente à tout encadrement puisque, la vignette participant d'un discours séquentiel, son cadre n'invite pas seulement à la contemplation, mais proprement à une lecture. »¹⁴⁸ Ainsi toutes ces fonctions vont-elles toujours ensemble pour une bonne lecture de la BD. Nous ne pouvons nous en passer.

¹⁴⁷ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 58.

¹⁴⁸ GROENSTEEN, T., Op cit, p. 68.

4.6. Strip ou bande.

Le strip est le nom anglais de la bande. C'est une succession de cadres, généralement trois ou plus, en ligne horizontale sur la largeur de la planche. A la mode, le vocable américain se justifie historiquement à cause des comics qui apparaissaient chaque jour de la semaine dans des journaux en forme de bande. C'est l'époque des « comics strips ». Si c'est le strip qui s'est imposé aux Etats-Unis, en Europe, c'est la planche. En effet, c'est elle qui a été utilisée dans la publication de masse. Mais l'Europe connaît aussi la bande horizontale et la planche dans la forme de la BD. La planche est ainsi constituée de bandes horizontales séparées entre elles par des blancs iconiques.

Nous sommes en présence d'une double dépendance. La vignette fait partie de la bande, et la bande fait partie de la planche. Cela implique que la vignette dépend de la bande et celle-là dépend à son tour de la planche. Une vignette isolée n'a pas de sens. Il faut qu'elle se trouve dans une bande qui doit lui donner sa place dans la bande et dans la planche. C'est son appartenance à la bande et sa position dans cette même bande qui lui donnera une signification et une importance dans l'ordre de la narration. Mais c'est la planche qui les englobe toutes en son sein. En effet, la vignette et la bande sont les parties d'une entité plus grande qu'est la planche. La compréhension de la BD doit donc passer par une lecture compréhensive de la vignette d'abord, de la bande ensuite, et la planche enfin.

Une bande entière peut être une entité significative. C'est elle de qui renferme une partie de la signification linéaire de la planche. Si nous prenons l'exemple du Capitaine dans sa poursuite de Tintin, nous comprenons que la première vignette est le commencement d'une histoire et que la dernière vignette est la fin de cette histoire. C'est à la première vignette qu'il a heurté le marchand de fruits, et c'est à la dernière vignette que le Capitaine sera arrêté. Cette vignette est une suite logique de l'histoire de l'arrestation du Capitaine suite à une faute qu'il ne reconnaît même pas commettre.

Parfois la bande n'a pas de signification particulière. Elle n'est qu'une étape logique dans la narration. En effet, au stade du découpage, la BD doit nécessairement avoir des bandes qui se superposent entre elles. C'est une condition par laquelle la structure de la BD doit passer afin d'être appelée « bande dessinée ». Cela implique que les bandes soient comparées aux lignes des écrits qui composent une lettre. Il faut lire toutes les lignes de la lettre afin d'arriver à la compréhension de la lettre. On ne peut se passer d'une ligne car le faire serait se passer d'une partie importante de la narration. Le strip a la même fonction. C'est celle d'ordonner la lecture de la planche afin de comprendre la bande dessinée entière. C'est ce que Groensteen suggère en disant qu'« il apparaît que le strip ne constitue pas naturellement une entité plastico-narrative intégrée, conçue comme telle. Souvent, il n'est que le produit relativement aléatoire d'une fragmentation imposée par le support. Quand le dessinateur « se heurte » au bord latéral droit de sa planche (plus exactement de sa surface utile, déduction faite des marges), il « va à la ligne ». S'il ne fait pas l'objet d'un surcroît d'investissement, si l'artiste n'en fait pas le réceptacle d'une détermination

additionnelle, soit narrative, soit esthétique, le strip n'a guère plus de pertinence qu'une ligne de texte pour laquelle ce sont les aléas de la photocomposition, et non les instructions de l'auteur, qui décident par quel mot elle commence et où elle prend fin. Son unique fonction est d'ordre lectural : le strip indique en effet à l'intérieur de l'espace compartimenté du multicadre, un parcours de lecture, un trajet vectorisé.»...¹⁴⁹

Quand l'auteur divise ses bandes, il a toujours tendance à ce que la bande soit porteuse d'une certaine signification propre. Cette signification permet à la bande d'être expressive et de s'intégrer dans la narration. La succession des vignettes sur une même bande ne peut pas être vue comme l'effet du hasard. C'est plutôt l'aboutissement d'un long travail de recherche et de mise en page qui doit permettre à la BD de toucher la psychologie du lecteur. Ce dernier a le devoir de remonter les significations particulières qui sont renfermées dans la bande. En ouvrant un album de BD, le lecteur est directement en face de plusieurs vignettes. L'ensemble de ces vignettes constitue la planche et la double planche. Mais avant de les lire les unes après les autres d'après le modèle de la lecture, il doit comprendre que ces vignettes se rangent en bandes horizontales. Il constate que les vignettes ressemblent au puzzle dans lequel chaque pièce a une place particulière. C'est cette place qui à la vignette une fonction dans l'architecture de la BD. Parler de l'architecture de la BD, c'est reconnaître que la place des vignettes dans les strips cherche à provoquer un effet particulier au lecteur. C'est cette architecture qui fait la beauté de la planche. Ainsi les vignettes qui constituent la planche sont-elles constituées en plusieurs strips (quatre ou cinq, selon les auteurs) dans lesquels la dimension des vignettes est éloquente. Si les vignettes ont la même taille, l'effet recherché par l'auteur sera différent de l'effet qu'il recherchera en proposant au lecteur des vignettes de tailles différentes. C'est pourquoi l'auteur cherche toujours à captiver son lecteur potentiel à partir de l'architecture particulière de la planche. C'est la composition de la planche qui crée son architecture. Des bandes bien composées permettent à l'auteur d'aboutir souvent aux effets escomptés. Dans chaque bande donc, nous devons être capable de détecter l'effet psychologique et la place qui est la sienne dans le discours de la planche et de la BD entière. La bande suivante l'illustre.



©Dargaud

¹⁴⁹ GROENSTEEN, T., Op cit, pp. 70-71.

Prenons l'exemple de cette bande d'Astérix et Cléopâtre. Nous constatons que les deux premières vignettes sont égales en superficie. Mais, c'est la dernière vignette qui est la plus grande des trois. La première montre Cléopâtre qui s'attaque verbalement au « tout-puissant César ». On ne nous montre pas César pour nous faire comprendre que ce dernier est très attentif aux paroles de Cléopâtre. Cette dernière donne des commandements au « tout-puissant empereur ». Les traits du visage de Cléopâtre expriment la colère qu'elle a face aux manœuvres sordides de l'ambitieux Empereur. En lisant la deuxième vignette, nous n'y voyons que César et le légionnaire romain qui sont très abattus et qui ne savent pas réagir aux propos de Cléopâtre. Aussi avons-nous que la bulle des propos de Cléopâtre qui continue à fustiger le comportement de César devant son sujet. La troisième vignette qui est la plus grande de toutes nous met en présence des Romains : César et le légionnaire. Nous pouvons observer le mouvement de mains d'un César abattu et impuissant devant la Reine, les notes de musique du légionnaire qui tourne le dos à son Empereur défait.

Ainsi l'effet psychologique est que la puissance de César a des limites. Même si l'Empire Romain gagnait du terrain, César avait aussi ses faiblesses. Il n'a pas de pouvoir devant cette « dame de fer » qu'est Cléopâtre qui lui donne des commandements sans que César ne dise un mot ! La réaction du légionnaire est très significative. Comment un subalterne tourne-t-il le dos à son chef comme si les déboires du chef ne le concernent pas ? Finalement, nous comprenons que César n'était pas seulement un « Tout-Puissant », mais aussi un lâche qui fléchissait devant des hommes et des femmes de fort caractère.

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, la connaissance de cette division de la planche en strips, et des strips en vignettes est naturellement importante. En effet, l'enseignant de français langue étrangère doit être capable de comprendre quand une bande est expressive et quand elle ne l'est pas. Il doit être capable de comprendre la signification profonde de la bande en rapport avec celle de l'ensemble de la page. Si la vignette est une entité plastico-narrative, elle fait aussi partie d'une entité intermédiaire qu'est la bande (strip) qui lui donne une certaine place dans le processus de la mise en page et donc de la narration de l'œuvre entière. L'enseignant doit faire sienne la mission de relever les significations particulières propres à chaque bande. Ce sont ces significations qui doivent nous amener à construire la signification de l'ensemble de la planche, qui n'est qu'une suite de bandes (strips) mises ensemble.

4.7. Planche.¹⁵⁰

La planche est le nom donné à la page de la BD. Il vaut mieux dire planche pour la différencier de la page du roman, de la poésie et des autres formes d'expression. La planche est constituée de vignettes qui remplissent une surface entière. Et comme l'une des caractéristiques la plus importante de la BD est la succession de vignettes, nous devons comprendre que la

¹⁵⁰ Voir les annexes.

succession d'un certain nombre de vignettes ne suffit pas pour dire que nous sommes en présence d'une BD. En effet la BD, loin d'être un simple amalgame ou une simple composition d'images, est une succession logique de vignettes qui disent une histoire logique. C'est une composition d'images qui s'articulent narrativement dans le but de composer une histoire. Ainsi notons-nous avec Groensteen que les vignettes qui sont séparées par de minces tracées blanches peuvent être considérées comme les fragments solidaires d'une forme globale, d'autant plus nette et consistante que les bords extérieurs des cadres vignettaux sont traditionnellement alignés. Cette forme affecte en général l'aspect d'un rectangle, dont les dimensions sont à peu près homothétiques à celle de la page. Le tracé extérieur de cette forme, son périmètre, peut recevoir le nom d'hypercadre, pour reprendre le terme proposé par Benoît Peeters. Mais on continuera, bien entendu, de parler de planche pour désigner l'ensemble des vignettes pleines regroupées sur une page.¹⁵¹

Ainsi la planche est-elle le lieu de la composition effective de la narration. Cela étant, elle est la conséquence, le résultat d'une composition, d'une mise en page qui doit aboutir à la réalisation d'un récit logique. Cette mise en page de l'ensemble des vignettes que doit constituer une narration logique au moyen d'images fixes. Il doit respecter des lois internes à la planche selon une segmentation créatrice de sens. En effet, lors de la mise en page se passent des opérations qui permettent l'intégration d'éléments qui composent la BD afin que ces derniers puissent donner un sens à l'ensemble de ces éléments. Nous devons donc établir des rapports d'autonomie et de subordination qui donneront à toutes les vignettes l'effet de solidarité iconique. C'est cette solidarité qui fait que les vignettes créent à leur tour l'autonomie des strips et la cohésion de la planche qui doit être le lieu de la narration d'une histoire complète.

La planche peut être qualifiée de lieu de dramatisation par les images. En effet la BD étant d'abord un récit par l'image, ce sont ces images qui doivent composer toute l'histoire. Les bulles ne sont là que pour renforcer la narration que les vignettes ont commencée. La planche est le terrain de toutes les variations de lieu et d'action. Un lieu peut avoir beaucoup d'importance pour une action donnée, mais ce même lieu aura moins d'importance pour une action subséquente. Toutes ces variations font la richesse de la planche. Ainsi doit-on faire attention dans la lecture de la planche au lieu, à l'action et aux personnages. Dans une planche, un personnage peut être moins important au début de la narration et devenir plus important à la fin. Ce changement de valeur captive le lecteur qui doit toujours être attentif à toutes les actions en présence.

Le héros n'a pas d'autre terrain que la planche. C'est sa maison. La planche est le lieu dans lequel le héros évolue. Suivre ses actions est l'une des activités auxquelles le lecteur doit s'adonner. Souvent c'est un personnage qui a des traits particuliers qui le différencient des autres personnages. C'est lui qui est plein de courage. Il n'a pas peur de l'obstacle et il risque sa vie pour sauver les autres. Le surnaturel est l'une des

¹⁵¹ GROENSTEEN, T., *Op cit*, p. 38.

caractéristiques des héros modernes. Ainsi Tintin est ce jeune reporter qui brave les dangers afin d'arrêter les bandits aux quatre coins de la terre. Plusieurs fois en danger, il réussit toujours à s'échapper et à faire triompher la vérité. Que dire d'Astérix le Gaulois qui malgré sa petite taille est le plus sage de son village. Après avoir pris sa potion magique, il devient invincible. Il peut frapper des milliers de Romains sans se faire battre.

Sur le plan de l'architecture de la BD, c'est à la planche que revient la lourde tâche de raconter les histoires, page par page, qui feront en somme la BD. C'est pourquoi l'accent doit être mis sur la compréhension de ces éléments constitutifs dont nous avons parlé plus haut. Nous devons voir comment les vignettes se connectent entre elles afin de raconter une histoire logique au sein de la planche. Nous devons aussi voir les relations qui unissent les bulles aux vignettes. Ici il est intéressant de constater que l'une des activités principales des personnages de la BD est le partage de la parole. Et cette parole n'a d'autre lieu d'expression que les bulles qui utilisent une bonne partie de la planche. Etudier l'apport des bulles dans l'architecture de la planche doit être l'une des activités d'un lecteur avisé. On peut constater que certaines bulles ne disent rien de spécial dans la compréhension de la BD. Ce sont des bulles que l'on pouvait effacer car elles n'ajoutent rien à la narrativité de la planche. Ainsi l'étude des rapports qui unissent les vignettes aux bulles doit intéresser le lecteur qui doit être en mesure de trouver la valeur d'une action d'un personnage donné en la liant à la bulle correspondante à une personne au moment de cette action.

Le lien entre les actions et les bulles ne peut être bien compris que dans le cadre d'une entité plus grande qu'est la planche. C'est ici que nous pouvons comprendre que les actions d'un personnage dans un moment donné et dans une bulle donnée ont de l'effet dans la narration dans les vignettes suivantes (et même précédentes). En effet, dans cet exercice de la lecture et de rapport entre les vignettes et les bulles, les paroles d'un personnage donné peuvent être sans grande importance à un moment donné de l'histoire et peuvent avoir de l'importance à la fin du récit. C'est seulement après la lecture de toute la planche que l'importance de ces paroles peut être constatée.

La planche est toujours une unité sémantique complète. En effet, l'auteur de la BD sait toujours s'arranger afin qu'à travers une planche, une partie de l'histoire de la BD soit dite. C'est pourquoi, à cause de la place qui est la sienne dans l'architecture de la BD, l'enseignant de français langue étrangère doit comprendre que c'est la planche entière qui doit être utilisée comme matériel dans l'apprentissage de la langue. On ne peut pas utiliser des unités inférieures à elle. Quant au degré de signification, c'est la planche qui renferme une signification plus complète que les autres entités (la vignette, la bulle, les symboles, les onomatopées...). Ainsi devons-nous l'utiliser comme point de départ d'une leçon de français langue étrangère. L'utilisation d'une entité inférieure à la planche risque de nous donner une signification incomplète. Sur le plan de la signification nous devons savoir que la planche regorge une partie de la signification de la BD. Chaque planche renferme en elle une partie de l'histoire de l'album. Son apport est appréciable en ce sens que la planche a une signification entière, elle-même partie d'une signification

plus grande. C'est la planche qui doit être utilisée en didactique du français langue étrangère.

4.7. Conclusion partielle.

Les éléments du système de la bande dessinée sont très importants si l'on doit l'utiliser dans l'apprentissage du français. En effet, la connaissance de tous ces éléments nous permet de mieux exploiter la BD. Les personnages aussi font partie de la vignette, et ne peuvent pas être traités en dehors de celle-ci. Ils constituent le décor même de la vignette.

Sur le plan didactique, la BD nous offre plusieurs possibilités d'utilisation. L'association de l'image au geste et aux paroles du personnage peut être un exercice efficace à l'apprentissage, à la compréhension et à la mémorisation des nouvelles notions de la langue cible. Ainsi cela peut-il donner lieu à plusieurs activités intellectuelles qui peuvent-elles être utilisées en classe. L'apprenant qui associe le dessin au geste et à la parole d'un personnage donné saura plus facilement apprendre la langue que celui qui l'apprend uniquement par l'utilisation et la lecture d'une simple prose.

Sur le plan de la compréhension des vignettes, des strips et des planches, nous pouvons toujours faire un exercice de traduction de la vignette, du strip et la planche en leur correspondant linguistique. « Il ne s'agit, ni moins ni plus, que de convertir une page de bande dessinée en son « équivalent » linguistique ou, si l'on préfère, de traduire une suite d'énonçables en une suite d'énoncés. L'intérêt pédagogique de cet exercice ne devrait pas échapper aux professeurs de français que j'encourage à s'inspirer(...). Les règles de l'exercice sont les suivantes. Les vignettes seront, l'une après l'autre, traduites en termes linguistiques, les énoncés ainsi forgés devront être aussi concis que possible, sans toutefois rien omettre d'essentiel de l'intelligibilité de l'action. Les énoncés subiront, si besoin est, les quelques ajustements nécessaires pour que l'ensemble produise une page d'écriture satisfaisante. »¹⁵²

En effet, cet exercice de Groensteen peut nous être très utile pour tester la compréhension de l'histoire, de la narration auprès de l'apprenant. Ainsi l'apprenant sera capable de transposer ses connaissances plastiques et culturelles en une suite de phrases qu'il peut garder en se rappelant aussi facilement que possible les vignettes, les strips et les planches dont ils ont été tirés.

Ce chapitre vient après celui de l'analyse de la BD et de la pratique en classe pour donner à l'enseignant les lumières nécessaires à l'utilisation de la BD dans son apprentissage. Nous avons préféré qu'il suive d'abord notre démarche avant qu'il soit en contact avec les outils que nous donne la sémiotique de la BD. Pour nous, nous donnons une démarche inspiratrice que l'enseignant doit enrichir par ses expériences et par la riche connaissance de la théorie et la pratique de la sémiotique de la BD.

¹⁵² GROENSTEEN, T., *Op cit*, p. 161.

Conclusion générale.

Tout au long de ce travail, nous avons mené des enquêtes pour chercher à savoir si la BD peut aider les apprenants de français langue étrangère. Ces enquêtes ont ciblé les apprenants et les enseignants. Ainsi avons-nous vu que la majorité des apprenants est pour l'utilisation de la BD dans le cadre du français langue étrangère. Nous avons parlé de l'utilisation de l'image dans ses fonctions traditionnelles de traduction et de mise en situation. Nous avons conclu que la BD peut bien nous aider pour un apprentissage du français langue étrangère plus efficace. Des modèles d'apprentissage du français par la BD ont été suggérés. Enfin nous avons parlé de certains éléments du système de la BD qui sont indispensables pour une bonne compréhension de la BD.

La sémiotique de la BD doit consister à découvrir dans ce genre, les éléments significatifs qui font de lui un médium. En effet si la sémiotique est une étude de la recherche des signes qui font qu'un genre soit capable de communiquer un message, le sémiologue de la BD doit avoir pour tâche la recherche des éléments significatifs de la BD, éléments qui rendent celle-ci capable de communiquer un message différent des autres genres. Le travail n'est pas fini aussi longtemps que, devant une BD particulière, le chercheur ne découvre pas ces éléments, ces signes et leur agencement qui fait d'eux un tout communicatif. En effet tous les éléments de la BD sont complémentaires. De la première à la dernière vignette, la solidarité iconique fait que la vignette est liée à la bulle en même temps qu'elle est liée à une autre vignette, à un strip et à une planche de la même BD.

Ainsi la sémiotique de la BD ne fait que commencer en ce sens qu'elle est encore un vaste champ à défricher. Elle nous fournit un domaine de recherche très fécond parce qu'elle est continuellement en face de nous dans la vie de tous les jours. En prenant le cas de l'Afrique du Sud, nous constatons actuellement que dans la grande campagne de sensibilisation contre le SIDA et le VIH la BD est fortement utilisée. L'Afrique du Sud utilise même la BD dans la conscientisation de la population en ce qui concerne la fiscalité et les droits de l'homme. Si le gouvernement peut utiliser ce médium, c'est parce qu'il a certainement compris les richesses et les avantages qu'on peut en tirer. Il est donc normal que les enseignants de français des écoles sud-africaines puissent exploiter les richesses de la BD afin de réaliser des progrès pédagogiques.

L'entité iconologique qu'est l'image de la BD reste pratiquement inexplorée. Ainsi pouvons nous aller des activités didactiques aux activités sémiotiques afin de découvrir les futures débouchés, les voies futures de la recherche en ce domaine. C'est pourquoi le fait de défricher, tant soit peu, une partie de ce champ nous semble très important car il nous permet d'ouvrir des voies de recherche dans ce domaine particulier. Nous pouvons alors réaliser que la didactique et la sémiotique peuvent se lier pour apporter des solutions dans l'apprentissage des langues.

Aussi la sémiotique de la BD peut-elle ouvrir des voies futures à une sémiotique de la caricature telle qu'elle se représente dans les journaux, car celle-ci, bien que différente de la BD, utilise parfois les ressources de la BD.

La voie est ouverte. Le champ d'analyse de l'iconologie est connu. En effet la BD est composée d'images. Ces dernières communiquent des messages. Elles font une sémiotique. C'est cette sémiotique de l'image de la BD qui doit aussi être exploitée en rapport avec le texte écrit. En effet l'image BD ne communique pas comme toutes les autres images. Elle a sa spécificité qui la distingue des autres. Les voies nouvelles de la recherche sémiotique peuvent exploiter cette nouvelle façon de dire qui est propre à l'image BD. L'utilisation de deux codes différents n'alourdi pas le message. Ces codes peuvent servir d'étude dans le cadre de la BD. Et puisque l'image est parfois sans code car souvent intentionnelle, l'intentionnalité de son message peut être étudiée afin de savoir si oui ou non l'image BD comporte un signifiant et un signifié de telle manière que le signifié soit universel. Ce qui ne pas le cas du langage articulé pour qui, toutes les langues du monde n'étant pas les mêmes, à chaque signifiant doit correspondre un signifié particulier dans une langue particulière.

Dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère, il est tout à fait normal que la BD ne pose plus de problèmes comme jadis. En citant l'exemple de la France, « on pourrait penser que la BD n'est plus considérée avec méfiance, voire mépris, mais qu'elle est étudiée comme un genre à part entière. »¹⁵³ Ainsi « les manuels ne se contentent plus d'en faire un simple « appât » pour faire passer quelques notions grammaticales, mais certains présentent des chapitres sérieux et intéressants, incitant à un véritable travail d'analyse et de création, dans le cadre de l'étude de l'image fixe. »¹⁵⁴ Mais bien que la BD soit utilisée officiellement dans les programmes scolaires, nous constatons que les résistances demeurent. Cela est dû « à des préjugés culturels, à une méconnaissance du genre et de ses richesses de la part des enseignants, au genre lui-même, encore à ses débuts, offrant le pire comme le meilleur (mais n'est ce pas le cas de toute production artistique ?), sa complexité : à la fois image et texte, la BD a du mal à se situer dans les programmes et les pratiques. Les programmes officiels la rangent dans le champ disciplinaire du français, pas dans celui des arts plastiques : cela pose problème aux enseignants de lettres qui ne se sentent pas toujours armés pour aborder le côté graphique et plastique. »¹⁵⁵

Ces lignes de Carton nous prouvent à suffisance pourquoi les enseignants ont peur d'utiliser la BD dans l'apprentissage du français. En effet nous ne pouvons pas utiliser quelque chose dont nous ne connaissons pas l'essence. Cela demande une formation de la part des enseignants afin qu'ils s'arment à mieux exploiter ce médium. La BD doit être considérée comme un média qui a sa place dans toute la formation de l'apprenant. Elle doit faire partie de sa culture car elle est capable de forger sa personnalité, son esprit critique et de lui donner le goût de la lecture. Aussi la BD ne sera-t-elle pas utilisée exclusivement. Elle peut toujours être associée à d'autres genres afin d'enrichir le mieux possible la culture de l'apprenant.

¹⁵³ CARTON, Michelle, La bande dessinée in Cahiers pédagogiques, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/html>, vendredi 10 mars 2000.

¹⁵⁴ CARTON, M., Op cit.

¹⁵⁵ Idem.

Bibliographie.

1. Etudes de linguistique.

1. BARTHES, Roland, *Le degré zéro de l'écriture*, suivi de *Éléments de sémiologie*, Paris : Gonthier, 1964.
2. BARTHES, R., *Système de la mode*, Paris : Editions du Seuil, 1967.
3. BARTHES, R., *Roland Barthes*, Paris : Seuil, 1975.
4. CARROL, John, *Study of language*, Cambridge : Harvard University Press, 1953.
5. COURTES, Joseph, *Introduction à la sémiotique narrative et discursive : méthodologie et application*, Paris : Hachette, 1976.
6. COURTES, J. *Analyse sémiotique du discours : de l'énoncé à l'énonciation*, Paris : Hachette, 1991.
7. DUC, B., *L'Art de la BD. Du scénario à la réalisation*, Grenoble : Glénat, 1982.
8. DURAND, Jean-Benoît, *BD mode d'emploi*, Paris : Castor Poche Flammarion, 1998.
10. GARDES-TAMINE, Joëlle, *La grammaire*, Paris : Armand Colin, 1990.
11. GROENSTEEN, Thierry, *Système de la bande dessinée*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
12. GUIRAUD, Pierre, *La sémantique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1992.
13. GEUNOT, Jean, *Clés pour les langues vivantes*, Paris: Seghers, 1964.
14. HAMON, Philippe, *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris : Hachette, 1976.
15. HELBO, André et al., *Sémiotique de la représentation : théâtre, télévision, bande dessinée*, Bruxelles : Éditions Complexes, 1975.
16. HELBO, A. et ARRIVE, M., *Le champ sémiologique ; perspectives internationales*, Bruxelles : Complexe, 1979.
17. HELBO, A. « L'espace interpersonnel dans les comics » dans *La sémiotique de la représentation. Théâtre, télévision, bande dessinée*, Bruxelles : Editions Complexes, 1975.
18. HENAUULT, Anne, *Les enjeux de la sémiotique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1979.
19. JAUBERT, Anna, *La lecture pragmatique*, Paris : Hachette, 1990.
20. KIBEDI VARGA, *Discours, récit, image*, Liège Bruxelles : Pierre Mardaga, 1966.
21. KRISTEVA, J., *Sémiotique, recherches sur une sémantique*, Paris : Seuil, 1968.
22. LANCIEN, Thierry, *Le Multimedia*, Paris : Clé International, 1998.
23. LAMOUREUX, Jean et BROCHARD, Philippe, *Grammaire du français courant. Une grammaire en 3 dimensions*, Talant : Européis, 1994.
24. LECONTE, Bernard, *Lire l'audiovisuel. Précis d'analyse iconique*, Paris : Harmattan, 2001.
25. LENOIR, Nathalie et al., <http://www.nidinfo.com/index.html>, juin 2005

26. LINDEKENS, René, *Dans l'espace de l'image : Essai*, Paris : Aux Amateurs de livres, 1996.
27. MAINGUENEAU, Dominique, *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : problèmes et perspectives*, Paris : Hachette, 1976.
28. MANGERIE, Charles de et PARCHER, L., *Des media dans les cours de langues*, Paris : Clé International, 1981.
29. MOUNIN, Georges, *Clefs pour la linguistique*, Paris : Seghers, 1968.
30. MOUNIN, G., *Introduction à la sémiologie*, Paris : Editions du Minuit, 1970.
31. PEETERS, Benoît, *Hergé fils de Tintin*, Paris : Flammarion, 2002.
32. PEETERS, B., *Lire la bande dessinée*, Paris : Flammarion, 1998.
33. PORCHER, Louis, *Introduction à une sémiotique des images sur quelques exemples d'images publicitaires*, Paris : Didier, 1987.
34. PORCHER, L., *Adaptation à « Un nouveau-Seuil » pour des contextes scolaires*, Paris : Hatier, 1977.
35. POTTIER, Bernard, *Théorie et analyse linguistique*, Paris : Hachette, 1992.
36. POTTIER, B., *Sémantique générale*, Paris, Presses Universitaires de France, 1992.
37. REY-DEBOVE, Josette, *Lexique sémiotique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1979.
38. SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1974.
39. TILLIEUL, Jean-Louis et Autres, *Lectures de la bande dessinée*, Louvain-la-Neuve : Academia, 1991.
40. TOUSSAINT, Bernard, *Qu'est ce que la sémiotique ?*, Toulouse : Edovard Privat, 1978.
41. TOUSSAINT, B., *Qu'est ce que la sémiotique ?*, Toulouse : Edovard Privat, 1978.
42. VANDERVEKEN, Daniel, *Les actes de discours. Essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*, Liège : Mardaga, 1988.

2. Etudes de didactique.

1. BAUTIER-CASTAING, Elisabeth et HÉBRARD, Jean, « Apprendre une langue seconde ou continuer à parler en apprenant une langue seconde ? Une réponse psychologique », dans *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris : Clé International, 1980, pp. 49-81.
2. BESSE, Henri, « Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger au début de l'apprentissage d'une langue seconde » dans *Revue de la phonétique appliquée*, n° 24, 1972, pp. 3-32, 1972.
3. CAIN, Abbane, « Acquisition des compétences culturelles en classe de langue : quels outils, quelles démarches spécifiques ? » dans *Études de linguistique appliquée*, n° 106, pp. 201-208, Avril-Juin 1997
4. CAPELLE, GUY et GIDON, Noëlle, *Espaces I. Méthode de français*, Paris : Hachette, 1990.

5. CAPELLE, G. et GIDON, N., *Espaces II. Méthode de français*, Paris : Hachette, 1990.
6. CAPELLE, Janine et CAPELLE, G., *La France en direct*, Paris : Hachette, 1974.
7. CARÉ, Jean-Marc et DEBYSER, Francis, *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris : Hachette, 1978.
8. CORRÉARD, Marie-Hélène et BRETÉCHER, Claire, *Oxford French cartoon-strip*, Oxford, New York : Oxford University Press, 2000.
9. COSTE, Daniel, « Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes » dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°27, Paris, Clé International, Juillet-Septembre 1977, pp. 55-77.
10. COSTE, D., « Pourquoi apprendre les langues étrangères à l'école ? » dans *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé International, 1980, pp. 11-47.
11. CORTÈS, Jacques et al. *Une introduction à la recherche scientifique des langues*, École Supérieure de Saint-Cloud, Paris : Didier, 1987.
12. CORTÈS, J., et CORTÈS, Josyane, « Une taxinomie de la recherche en didactique des langues » dans *Une introduction à la recherche en didactique des langues*, Paris, Didier, 1987, pp. 9-51.
13. COURTILLON, Janine et RAILLAIRD, Sabine, *Archipel*, Paris : Didier, 1982.
14. FONTAINILLE et al, *Sémiotique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1984.
15. GALISSON, Robert, D'hier à aujourd'hui. *La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : Cle International, 1980, p. 98.
16. GALISSON, R., *La suggestion dans l'enseignement. Historique et enjeu d'une pratique tabou*, Paris : Clé International, 1983.
17. GALISSON, R., « Préambule » dans *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé International, 1980 pp. 7-9.
18. GALISSON, R., « Problématique de l'éducation et de la communication interculturelle en milieu scolaire européen » dans *Etudes de linguistique appliquée*, n° 106, Avril-Juin, 1997.
19. GALISSON, R., « SOS...Didactique des langues étrangères en danger ...intendance ne suit pas...SOS » dans *Etudes de linguistique appliquée*, n°79, Juillet-Septembre1990, pp. 123-142
20. GALISSON, R. et COSTE, D., *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 1976.
21. GERMAIN, Claude, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : Cle International, 1993.
22. GREVE, de Marcel et PASSEL V. F. *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, Paris : Nathan, 1968.
23. GUIMELLI, C. et ROUQUETTE, M.L., *Problèmes psychologiques des méthodes audio-visuelles*, Paris : Clé, 1979.
24. HELBO, A. « L'espace interpersonnel dans les comics » dans *La sémiotique de la représentation. Théâtre, télévision, bande dessinée*, Bruxelles : Editions Complexes, 1975.

25. JACQUINOT, Geneviève, *Image et pédagogie. Analyse sémiologique du film à intention didactique*, Paris : Presses Universitaires de France, 1977.
26. LANCIEN, Thierry, *Le document vidéo dans la classe de langue*, Paris : Clé International, 1986.
27. LEHMANN, Denis, « Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français » dans *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E. Remembrement de la pensée méthodologique*, Paris, Clé International, 1980, pp. 115-143.
28. MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris : Hachette, 1982.
29. PEYTARD, E. et GENOUVRIER, J. *Linguistique et enseignement du français*, Paris : Larousse, 1970.
30. PORCHER, L., *Champs de signes. Etats de la diffusion du français langue étrangère*, Paris : Didier, 1987.
31. PUREN, Christian, *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris: Nathan-Clé International, 1991.
32. PUREN, C., *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris : Didier, 1994.
33. RHÉAUME, Jacques, *Les médias textuels et audiovisuels en pédagogie*, <http://www.fse.ulaval.ca/mediatic/courbe/cour4.htm>
34. RICHTERICH, René et CHANCEREL, Jean-Louis, *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris : Hatier, 1977.
35. RIEGEL, Martin et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
36. RUNGE, A. et SWORD, J., *La bande dessinée satirique dans la classe de français langue étrangère*, Paris : Clé International, 1987.
37. RICHTERICH, René et CHANCEREL, Jean-Louis, *L'Identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Paris : Hatier, 1977.
38. RIEGEL, Martin et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presses Universitaires de France, 1999.
39. SHARWOOD SMITH, Micheal, *Second language learning*, London-New York : Longman, 1994.
40. STEVICK, Earl W., *Images and options in the language classroom*, New York : Cambridge University Press, 1986.

3. Etudes de méthodologie.

1. CHAUCHAT, Hélène, *L'Enquête en psycho-sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France, 1985.
2. LAFLAMME, David,
<http://www.csr.qc.ca/michellmontcalm/proj/neurones/43.htm>, juin 2001

4. Etudes d'art.

1. CROIX, De la Horst et TANSEY G., Richard, *Art through the Ages*, Sixth edition/ New York/ Chicago/ San Francisco/ Atlanta : Harcourt Brace Jovanovich, 1975.

2. HONOUR, Hugh et FLEMING, King, *A world story of art*, London : Laurence King, 1991.
3. LINTCHENSTEIN, Jacqueline, *La couleur éloquente. Rhétorique et peinture de l'âge classique*, Paris : Flammarion, 1989.

5. Ouvrages de référence.

1. CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. INSTITUT DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue française du XIX et du XX siècles*, Tome deuxième, sous la direction de Paul IMBS, Paris, Édition du Centre National de la Recherche Scientifique, 1973.
2. CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE. INSTITUT DE LA LANGUE FRANÇAISE, *Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue française du XIX et du XX siècles*, Tome neuvième, sous la direction de Paul IMBS, Paris : Édition du Centre National de la Recherche Scientifique, 1981.
3. CORREARD, Marie-Hélène et GRUNDY, Valerie, *The concise Oxford-Hachette French Dictionary*, Oxford : Oxford University Press, 1998.
4. DUBOIS, Jean et al. *Dictionnaire du français contemporain*, Paris : Larousse, 1971.
5. GREIMAS, A.J. et COURTÉS, J., *Sémiotique : dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris : Hachette Université, 1979.
6. GWINN, Robert. P., NORTON, B. Peter et MC. HENRY, Robert, *The New Encyclopedia Britannica*, Chicago, Auckland, Geneva, London, Rome, Paris, Madrid, Manila, Seoul, Sydney, Tokyo, Toronto : Britannica, 1992.
7. ROBERT, Paul, *Le grand Robert de la langue française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris: Robert, 1985.

6. Bandes dessinées.

1. GOSCINNY René et UDERZO, Albert, *Astérix aux Jeux Olympiques*, Paris : Dargaud, 1992.
2. GOSCINNY, R. et UDERZO A., *Astérix et Cléopâtre*, Paris : Dargaud, 1995.
3. HERGE, *Le Lotus Bleu*, Tournai : Casterman, 1936
4. HERGÉ, *Tintin en Amérique*, Tournai : Casterman, 1958.
5. HERGÉ, *Le crabe aux pinces d'or*, Tournai : Casterman, 1941.
5. HERGÉ, *Tintin au Congo*, Tournai : Casterman, 1984.
6. MORRIS et GOSCINNY, *Lucky Luke. Billy the kid*, Paris : Dupuis, 1962.

Annexes

Planches de BD.

University of Cape Town

Annexe 1 : Milou et le perroquet.



©Casterman.

Annexe 2 : Tintin chez les pygmées.



©Casterman.

Annexe 3 : Tintin arrête les bandits.



Annexe 4 : Obélix contre le Romain.



© Dargaud.

Annexe 5 : Dupond et Dupont.



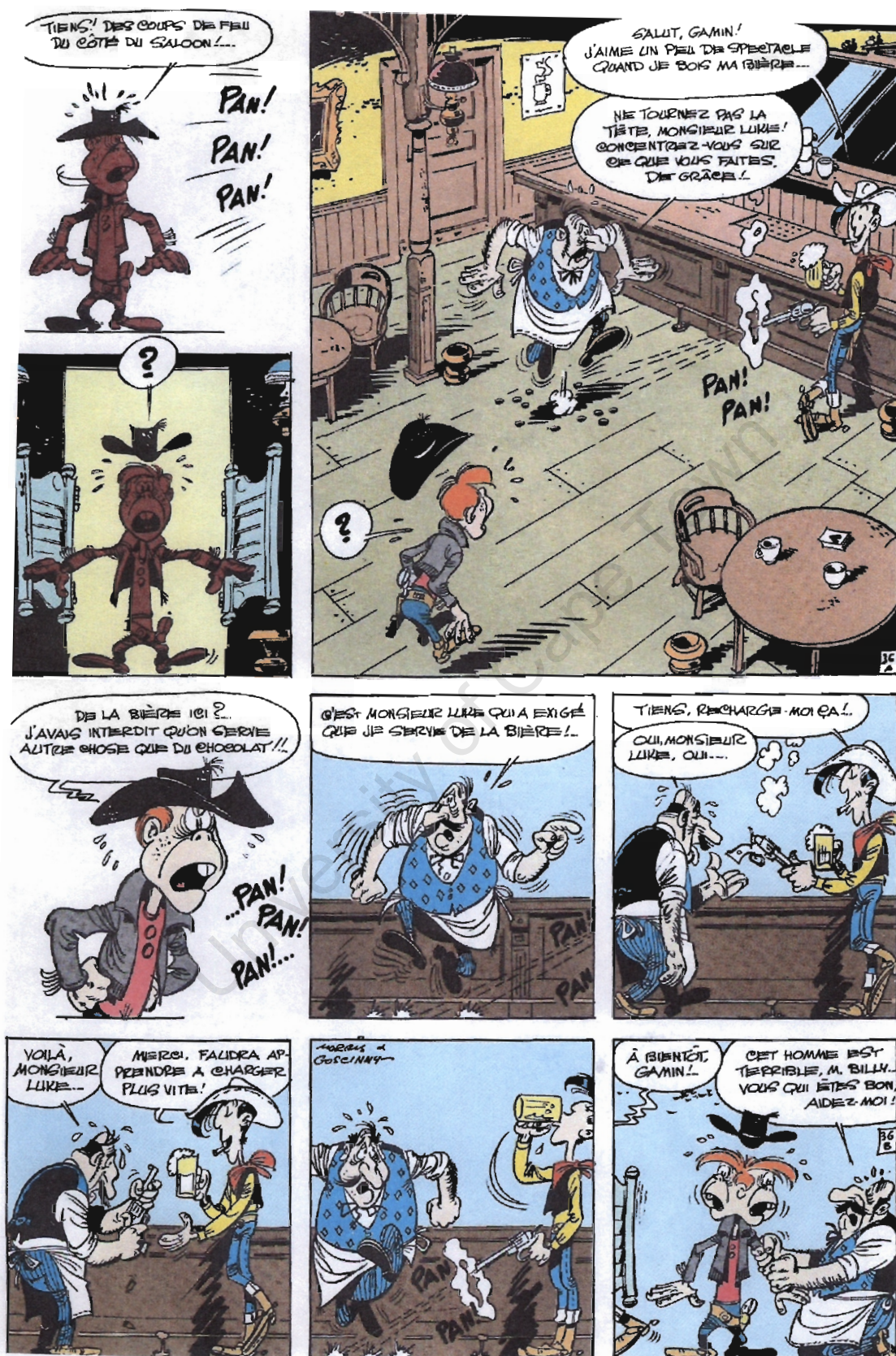
© Casterman.

Annexe 6 : Cléopâtre et César.



© Dargaud.

Annexe 7 : Lucky Luke contre Billy the kid.



© Depuis