

**République Algérienne Démocratique et Populaire**

**Ministère de l'Enseignement Supérieur  
et de la Recherche Scientifique**

**Université Larbi Ben M'Hidi – Oum El Bouaghi  
Ecole Doctorale de Français**

N° d'ordre :

Série :

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de magistère*

*Option : Didactique*

*Les activités de compréhension et de production écrite :  
L'exemple de la bande dessinée comme outil pédagogique  
dans la classe de 5<sup>ème</sup> année primaire.*

*Sous la Direction de :*

**Pr CHEHAD Mohamed Salah  
Université Mentouri – Constantine**

*Présenté et soutenu par :*

**Mme DAOUD-GHERIB Farida  
née HAFIDI**

*Soutenu devant le jury :*

**Présidente : Dr HANNACHI Daouia /M.C/ Université Mentouri – Constantine**

**Rapporteur : Pr CHEHAD Mohamed Salah Université Mentouri – Constantine**

**Examineur : Dr ZETILI Abdessalem /M.C/ Université Mentouri – Constantine**

*Année universitaire : 2010 / 2011*

# ☞ Table des matières ☞

## Dédicaces

## Remerciements

❖ Table des matières .....	01
❖ Introduction générale .....	05
➤ Choix du thème et constat .....	06
➤ Problématique .....	08
➤ Méthodologie et démarche à suivre .....	09

## Première partie : Eléments théoriques

### Chapitre I : La lecture

Introduction .....	11
1. Définition .....	13
2. Apprentissage de la lecture.....	18
3. Les méthodes de lecture.....	20
3.1. Méthodes synthétiques.....	20
3.1.1. Méthode syllabique.....	21
3.1.2. Méthode phonologique ou phonique pure.....	23
3.2. Méthodes analytiques ou globales.....	23
3.2.1. Méthode naturelle.....	25
3.2.2. Méthode idéo-visuelle.....	25
3.3. Méthodes mixtes.....	26
4. Les stratégies de lecture.....	27
4.1. Les stratégies d'identification du mot.....	28
4.2. Les stratégies de déchiffrement.....	29
5. Les processus de lecture.....	30

5.1.	Microprocessus.....	31
5.2.	Processus d'intégration.....	31
5.3.	Macroprocessus.....	32
5.4.	Processus d'élaboration.....	32
5.5.	Processus métacognitifs .....	33
6.	Les supports de lecture.....	33
	Conclusion.....	35

## **Chapitre II : La compréhension de l'écrit**

	Introduction .....	36
1.	Définition .....	38
1.1.	Qu'est-ce que comprendre ?.....	39
1.2.	Du déchiffrage à la compréhension.....	40
1.3.	Les compétences de la compréhension de l'écrit.....	41
2.	Les variables de compréhension en lecture.....	43
2.1.	La variable lecteur.....	44
2.2.	La variable texte.....	46
2.3.	La variable contexte.....	48
3.	Les stratégies de compréhension.....	49
3.1.	La prédiction.....	49
3.2.	Le questionnement.....	50
3.3.	La clarification.....	50
3.4.	Le résumé.....	51
4.	Le processus de compréhension.....	51
4.1.	Le modèle sémasiologique.....	52
4.2.	Le modèle onomasiologique.....	53
5.	La démarche didactique de la compréhension écrite en classe.....	54
5.1.	Un moment de découverte.....	54
5.2.	Un moment d'observation méthodique.....	55
5.3.	Un moment d'évaluation.....	55
6.	Les types d'exercices en compréhension écrite.....	56

Conclusion.....	58
-----------------	----

### **Chapitre III : La sémiologie de l'image**

Introduction .....	59
1. Définition.....	60
2. Les types d'images.....	62
3. La relation texte-image.....	63
Conclusion .....	65

### **Chapitre IV : La Bande dessinée**

Introduction .....	67
1. Définition.....	67
2. Histoire de la bande dessinée.....	69
3. Les caractéristiques de la bande dessinée.....	71
3.1. Les vignettes.....	72
3.2. Les phylactères. ....	73
3.3. Les onomatopées.....	75
3.4. Les idéogrammes.....	75
4. La bande dessinée comme outil pédagogique.....	76
4.1. La bande dessinée à l'école primaire algérienne.....	78
4.2. Texte littéraire et/ou Bande dessinée.....	79
Conclusion.....	80

## **Deuxième partie : Essai pratique**

### **Chapitre I : L'enquête et l'expérimentation**

Introduction.....	81
1. L'enquête.....	81
1.1 Présentation du questionnaire.....	81
1.2. Lieux de l'enquête.....	83

2. L'expérimentation.....	83
2.1. Présentation des participants.....	83
2.2. Préparation des participants .....	84
2.3. Présentation du matériel .....	85
2.4. Procédure.....	98
3.4.1. Première étape.....	98
3.4.2. Deuxième étape.....	99
3.4.3. Troisième étape.....	99
2.5. Déroulement de l'expérimentation .....	99
Conclusion.....	102

## **Chapitre II : Bilan de la recherche**

Introduction .....	103
1. Interprétation des résultats de l'enquête.....	103
1.1. Présentation et commentaire des résultats.....	104
1.2. Récapitulation .....	117
2. Interprétation des résultats de l'expérimentation.....	118
2.1. Présentation et commentaire des résultats .....	118
2.2. Récapitulation.....	144
<b>❖ Conclusion générale .....</b>	<b>146</b>
<b>❖ Bibliographie</b>	
➤ Ouvrages spécifiques.....	155
➤ Dictionnaires.....	160
➤ Documents pédagogiques .....	160
➤ Cyberographie .....	160
<b>❖ Annexes</b>	
➤ Questionnaire .....	161
➤ Expérimentation .....	171

# Introduction générale

*« Un problème sans solution est un problème mal posé. »*

**Albert Einstein**

A partir de la première année primaire d'apprentissage du français, l'oral, tout comme l'écrit, est présent dans toutes les activités. Mais à la troisième année d'apprentissage, c'est-à-dire la 5<sup>ème</sup> année, le code le plus utilisé est l'écrit et dans le programme, il occupe une place prépondérante.

Les enseignants de ce niveau d'apprentissage doivent accorder plus de temps et d'intérêt aux activités écrites en mettant leurs élèves en contact permanent avec l'écrit car ces élèves vont passer en fin de cycle primaire un examen écrit, l'examen de passage au moyen.

Les activités écrites se déroulent à deux niveaux, l'activité lecture compréhension au niveau de la réception et l'activité production écrite au niveau de la production, dans lesquelles l'élève doit exploiter des indices (illustration, code, mots connus...) pour émettre des hypothèses de sens, lire pour chercher l'information, analyser, comprendre un texte à l'aide de questions et produire un texte écrit à partir d'une consigne, soit pour résumer ce qu'il a lu et retenu, soit pour donner son avis ou un jugement.

La réalisation de ces activités écrites se fait difficilement. Et la complexité du système de la langue française est parmi les causes de l'échec de l'apprentissage de l'écrit mais elle n'est pas la seule. Cette complexité est observée lors des séances d'apprentissage de la lecture ou de l'écriture. Et nombreux sont les chercheurs qui se sont intéressés à ce problème et ont essayé d'y trouver des solutions.

La séance de la lecture-compréhension est une séance très importante car elle est le point de départ de toutes les autres activités : vocabulaire, grammaire, orthographe, conjugaison et production écrite et lors de cette séance l'élève apprend à lire et développe des stratégies et des compétences qui vont l'aider à la compréhension d'un texte. Donc dans cette séance, le rôle de l'élève est important et fondamental mais pour accomplir ce rôle de lecteur, il doit se munir de toutes les capacités nécessaires.

Certes, il est important d'apprendre à l'élève de se servir de quelques stratégies face à un texte mais il est aussi nécessaire de lui donner le goût et le plaisir de lire ce texte. « Lire » est comme « manger ». Nous mangeons n'importe quoi pour survivre mais nous dégustons les plats favoris ou appétissants. Nous devons apprendre à nos élèves la lecture tout en les laissant savourer ce moment d'apprentissage.

### ➤ **Choix du thème et constat**

Avec la réforme scolaire, le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> année primaire a été rénové. Mais sous sa nouvelle forme, son contenu n'a presque pas changé. En plus des reprises de quelques textes du manuel précédent, le présent manuel se focalise sur de longs textes littéraires généralement dépourvus d'illustrations et suivis d'une longue série de questions. Les textes proposés pour la lecture-compréhension dans ce nouveau manuel sont extraits de : romans, revues, journaux... etc, mais la bande dessinée ne fait son apparition que deux fois comme support de l'activité : « expression orale ».

De ce fait, de nombreux enseignants se plaignent auprès des inspecteurs de la complexité des textes proposés dans ce manuel scolaire et constatent que leurs élèves trouvent beaucoup de difficultés à les comprendre et à s'exprimer par écrit. Ces remarques et ces critiques sont entendues et recensées lors des demi-journées pédagogiques et nous, en tant qu'enseignante au primaire, nous les partageons avec nos collègues car nous rencontrons le même problème. Les textes complexes ou difficiles génèrent généralement des blocages chez les élèves et engendrent un désintéressement, voire un dégoût pour la lecture.

Nous avons constaté que les élèves de la 5<sup>ème</sup> année primaire ne répondent pas correctement aux questions de compréhension posées après la lecture d'un texte. Ils ne savent pas repérer des indices ou « cueillir » des informations. Et les résultats de l'examen de fin de cycle primaire prouvent ce que nous avançons.

Mettre les élèves toujours face au même type ou genre de textes a créé chez eux une certaine habitude d'échec, et une certaine certitude que la lecture-compréhension est une activité trop difficile, que comprendre un texte est presque impossible et qu'ils en sont incapables.

Vu leur âge (dix ans), la bande dessinée nous semble le meilleur moyen, par sa forme, son style, ses images et ses couleurs, d'attirer leur attention, de les motiver, de les inciter à lire et de raviver chez eux l'amour de l'apprentissage.

Partout dans le monde, les pédagogues proposent des bandes dessinées pour enseigner la géographie, l'histoire, le français,... etc.

C'est le cas des adaptations réalisées récemment dans le cadre d'un projet culturel international de l'UNESCO et de l'Organisation Internationale de la Francophonie. Des chefs-d'œuvre de la littérature romanesque ont été adaptés en bande dessinée, tels que :

*Tartarin de Tarascon* d'A. DAUDET par Pierre GUILMARD,  
*Le tour du monde en 80 jours* de J. VERNES par Chrys MILLIEN,  
*Les misérables* de V. HUGO par Daniel BARDOT et Bernard CAPO,  
*Madame Bovary* de G. FLAUBERT par Michel JANVIER et D. BARDOT,  
Les *Contes et Nouvelles* de G de MAUPASSANT adaptés par BATTAGIA... etc.  
Bref, cinquante (50) classiques de la littérature.

La publication de cette collection intitulée « Romans de toujours », nous a motivée à faire cette recherche. Il s'agit de tester l'utilité de la bande dessinée dans nos classes primaires. Notre intérêt a porté sur ce moyen de communication comme support de lecture pour les élèves de la cinquième année primaire.

## ➤ Problématique

Le nouveau manuel propose des textes longs que les élèves trouvent difficiles et la bande dessinée, comme support de lecture, a été complètement occultée du manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> année primaire. Ce constat nous pousse à poser plusieurs questions:

- ✓ Est-ce que la bande dessinée ne peut pas servir de support de lecture ?
- ✓ Quel est le rôle de la bande dessinée dans les activités de compréhension et de production écrite ?
- ✓ La bande dessinée améliore-t-elle la compréhension écrite des élèves et perfectionne-t-elle leurs productions ?
- ✓ Est-ce qu'un élève qui comprend un écrit, qui lit bien, pourra écrire sans crainte?

Dans notre mémoire, nous ne cherchons pas à mettre le texte littéraire en concurrence avec la bande dessinée, ni de l'omettre mais de préparer, peut-être, son introduction et de mettre l'élève face à une autre forme de l'écrit qui l'aidera peut-être à mieux lire, à comprendre et surtout à écrire.

L'écrit occupe une place prépondérante à partir de la troisième année d'apprentissage, c'est-à-dire la 5<sup>ème</sup> année primaire. L'objectif de son apprentissage est de ramener l'élève à lire, comprendre un écrit et produire un écrit (écrire). Mais, ces objectifs sont rarement atteints, même avec les élèves les plus doués.

L'apprentissage de l'écrit reste un point sensible dans les écoles primaires, vu les difficultés rencontrées et l'échec permanent des élèves. Ces derniers n'arrivent pas à comprendre un texte et à répondre aux questions. Jugés difficiles et parfois

même trop difficiles, les textes proposés dans le livre de la 5<sup>ème</sup> année primaire sont, pour les enseignants de ce niveau, l'une des sources majeures de ce problème.

De ce fait, nous avons proposé la bande dessinée comme outil pédagogique pour l'apprentissage de l'écrit, c'est-à-dire que nous allons confirmer ou infirmer l'hypothèse répandue entre les enseignants que la difficulté et la complexité des textes figurant dans le manuel de la 5<sup>ème</sup> année primaire est à l'origine de l'échec de la séance lecture-compréhension.

Dans notre recherche, nous émettons les hypothèses suivantes :

- ✓ La bande dessinée peut être un bon support pour la conception d'un cours de langue.
- ✓ La bande dessinée peut être un véritable outil pédagogique pour l'apprentissage de l'écrit dans l'école primaire.
- ✓ L'usage de la bande dessinée peut améliorer la compréhension écrite et par la suite perfectionner la production écrite des élèves car le bon déroulement de la première entraînera forcément la réussite de la deuxième.

### ➤ **Méthodologie et démarche à suivre**

Notre mémoire sera divisé en deux grandes parties. Dans la première partie, strictement théorique, nous allons faire le tour de ce qui se fait concernant notre sujet et situer notre recherche par rapport à ce qui a été déjà fait :

- Chapitre I : La lecture,
- Chapitre II : La compréhension de l'écrit,
- Chapitre III : La sémiologie de l'image,
- Chapitre IV : La bande dessinée.

Notre point de départ sera « **la lecture** » car ce chapitre va nous mener évidemment vers « **la compréhension de l'écrit** ». Ensuite, nous allons aborder « **la sémiologie de l'image** », pour définir le rôle de l'image dans la lecture-compréhension et la relation que l'image entretient avec le texte. Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre, nous présenterons le support choisi par notre travail de recherche, à savoir « **la bande dessinée** » (définition, exploitation de ses caractéristiques).

Dans la deuxième partie, nous aborderons deux chapitres :

- Chapitre I : L'enquête et l'expérimentation,
- Chapitre II : Bilan de la recherche.

Le premier chapitre traitera de l'enquête et l'expérimentation, les lieux visités et leur déroulement. Puis, dans le bilan de la recherche, nous présenterons les résultats collectés et nous les analyserons. Ensuite viendra une synthèse où nous allons trouver réponse à nos hypothèses de départ. Enfin, nous ne terminerons pas sans émettre quelques propositions pédagogiques.

# Première partie

## Eléments théoriques

*« La didactique est à la pédagogie, ce que la théorie est à la pratique. »*

**Mathieu Foria**

# CHAPITRE I

## La lecture

*« Les braves gens ne savent pas ce qu'il en coûte de temps et de peine pour apprendre à lire. J'ai travaillé à cela quatre-vingt ans et je ne peux pas dire encore que j'y sois arrivé. »*

**Goethe** – *Conversations.*

## Introduction :

Tant qu'il y a écriture, il y aura lecture et vice versa. Car ces deux activités se complètent. Ces deux actes, l'acte de la lecture et l'acte de l'écriture, sont parmi les fonctions majeures de l'école primaire mais cette dernière a toujours accordé un intérêt particulier aux activités écrites.

En parlant d'écriture et de lecture, BENTOLILA, Dans *les Entretiens Nathan*, déclare :

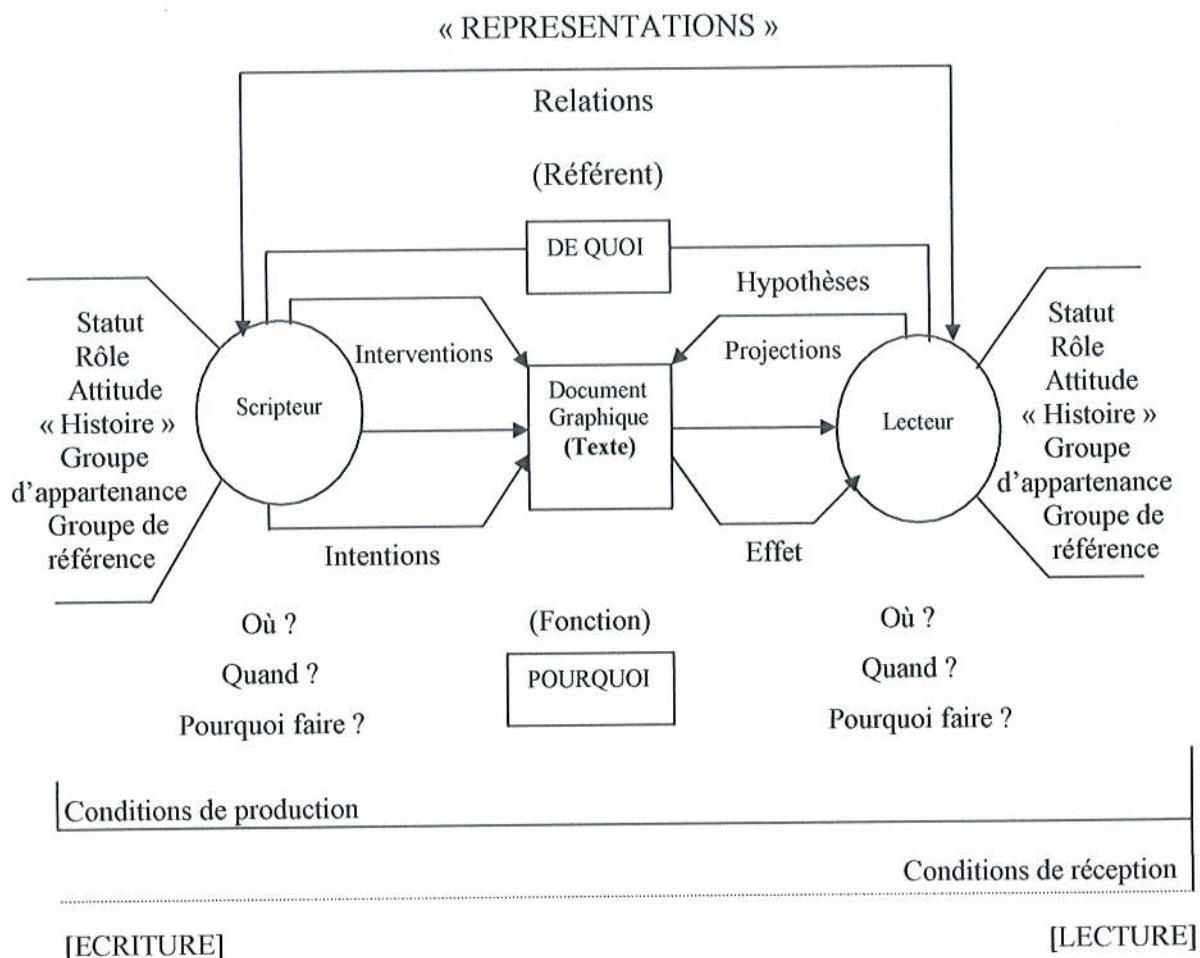
*« On pourrait ainsi dire que lire c'est garder un oeil sur les segments pendant que l'on découvre déjà le global: écrire c'est garder en tête le global alors qu'on aligne successivement les mots. Et ce qui corrige ce qui pourrait apparaître comme un strabisme divergent, c'est la syntaxe. »* (BENTOLILA. A, « La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens », 1992. 129)

Ces deux activités, lecture et écriture, se basent sur la syntaxe car tout simplement, comme le souligne BENTOLILA dans son article « La conscience syntaxique clé de la mise en mots et de la mise en sens », Syn-taxis, c'est mettre ensemble, « *C'est un opérateur essentiel de la compréhension* ».

En réalisant ces activités écrites, nous mettons l'élève dans une situation de communication écrite ou comme l'appelle Sophie MOIRAND « Situation d'écrit ». L'auteur produit un texte écrit ou un message écrit. Et ce dernier est codé car il englobe une certaine subjectivité, des idées que l'auteur désire que le lecteur les dévoile en décodant son produit. L'élève est un lecteur « débutant ». Il va tenter de décoder le document écrit et cela en émettant des hypothèses qui l'aidera dans sa lecture. Mais pour accomplir cette tâche difficile, l'élève doit avoir presque les mêmes compétences surtout linguistiques (connaître les règles et les structures de la langue française). Mais il ne doit pas se contenter que de ces compétences pour interpréter le texte. (MOIRAND. S, 1979. 9).

Fig.1 page 10 in *Situations d'écrit* de MOIRAND

Les composantes de base d'une situation d'écrit.



Certes la lecture appartient au domaine de l'écrit mais en réalité elle est comme une charnière qui enclave l'oral dans l'écrit. Car selon SEIGNEURIC :

*« C'est sur ses connaissances linguistiques provenant de son expérience de l'oral que l'enfant va s'appuyer pour identifier et reconnaître les mots écrits. Le stock lexical ainsi acquis au niveau de l'oral va constituer la base d'accès au lexique écrit »*<sup>1</sup>

<sup>1</sup> SEIGNEURIC cité par DERGUINI Meriem, MEKIDECHE tchirine in GOMBART, Jean-Emile (dir.). *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Mohamed Nouri Romdhane & Michèle Belajouza. Rennes : Presse Universitaires de Rennes, 2ème trimestre 2003. (Coll. Psychologie). p. 131.

Plus loin dans le même ouvrage, Meriem DERGUINI et Tchitine MEKIDECHE, confirment ce qu'il a avancé :

« Lire, pour l'enfant, c'est partir, grâce à la magie de l'écrit, à la découverte d'une forme différente du mot déjà connu sous sa forme orale. »<sup>1</sup>

La lecture reste un grand domaine à cerner. En disant lecture, nous devons parler de ses méthodes, de son apprentissage, de ses stratégies, de ses processus et de ses différents supports. Mais avant toute chose nous allons la définir.

### 1. Définition :

Qu'est-ce que lire ? « Lire », ce verbe de quatre lettres, facile à prononcer et à écrire, ne l'est pas quand il s'agit de le définir. Même si nous essayons de lui donner un synonyme, nous aurons « déchiffrer, épeler, décoder, reconnaître, feuilleter... », des verbes qui ne donnent pas sa vraie valeur au mot « lire » et dont chacun ne reflète qu'une seule facette de ce verbe « polysémique ».

C'est vrai qu'un nombre très important d'instituteurs répétait à une certaine époque que lire c'est « déchiffrer » des phrases écrites sans hésitation. Pour eux, la lecture était une simple oralisation d'un texte écrit. Ce que disait Mme BOREL-MAISONNY, dans *le Bulletin de la Société A-Binet* (n° 386 et 387), en 1949 :  
« "Lire c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation" et beaucoup d'instituteurs du cours préparatoire sont satisfaits lorsque les enfants ont acquis le mécanisme de la lecture, c'est-à-dire, savent déchiffrer. »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> DERGUINI Meriem, MEKIDECHE Tchitine, « Quel(s) modèle(s) d'accès au lexique chez l'apprenti lecteur arabophone disposant de 2 codes? » in GOMBART, Jean-Emile (dir.). Id. 2003. p.134.

<sup>2</sup> BOREL-MAISONNY, Suzanne in MIALARET, Gaston (dir.). *L'apprentissage de la lecture. Etude psycho-pédagogique* [1966]. 3ème édition. Vendôme : Presses Universitaires de France, 1975. (Coll. SUP, L'éducateur). p.10.

Selon GIASSON, depuis très longtemps, et surtout avec les méthodes traditionnelles, lire consistait seulement à déchiffrer des lettres et des syllabes, c'est-à-dire, réussir à établir une correspondance entre graphèmes et phonèmes et à reconnaître des mots isolés ou insérés dans des phrases ou des textes :

*« La lecture a longtemps été perçue uniquement comme un processus visuel par lequel un lecteur déchiffre des mots présentés sous une forme écrite. »*

(GIASSON. J, 2005b. 6)

L'objectif de la lecture résidait à faire lire un texte oralement sans trop se tromper et la seule et importante habilité permettant d'identifier les mots et conduisant à la compréhension des phrases et des textes est le déchiffrage.

MORAIS, dans son article *Compréhension / décodage et acquisition de la lecture*, explique :

*« Le processus d'interprétation des stimuli sensoriels constitue ce qu'on appelle la perception, et il serait démesuré d'identifier perception et lecture. Est-ce que la perception visuelle et tactile des objets..., et les différentes formes perception du corps propre, font toutes parties de la lecture? En première approximation, il semble raisonnable de limiter le concept de lecture à l'interprétation des signes graphiques représentatifs du langage parlé. »<sup>1</sup>*

Nul ne nie que le déchiffrement soit le premier apprentissage de la lecture. Le déchiffrage ou la reconnaissance des mots est une phase préparatoire pour la lecture, mais il ne faut pas se limiter, voire s'arrêter à cette étape.

Déchiffrer est un savoir faire nécessaire et une première étape, certes primordiale, pour l'accomplissement de cette activité qui est la lecture mais il ne sera jamais une finalité. Car selon FIJALKOW :

---

<sup>1</sup> MORAIS, José, « Compréhension / décodage et acquisition de la lecture » in FAYOL, Michel (dir.). *Les actes de la Villette*. Jean-pierre JAFFRE & Liliane SPRENGER-CHAROLLES. Paris : Nathan, octobre 1993. (Coll. Pédagogie, Lecture-écriture:Acquisition). p. 13

« *Se contenter de faire dire un texte à un enfant n'est donc pas une méthode de lecture en tant que telle et n'autorise pas à penser que cet enfant sait lire. Pour s'en persuader, on peut lui demander de résumer l'histoire qu'il vient de lire ou simplement de dire de quoi elle parlait. Déchiffrer n'est donc pas lire et d'autres recherches montrent qu'une simple reconnaissance visuelle ne constitue pas non plus à proprement parler une "méthode de lecture".* » (FIJALKOW. J, 2003. 49)

« *Qu'est-ce que lire ?* » une question à laquelle plusieurs pédagogues et didacticiens ont donné une réponse dans leurs ouvrages. Citons-en quelques-unes.

Pour ADAMS :

« *La lecture est unanimement considérée comme une activité de traitement de l'information extrêmement complexe : elle comprend la prise d'informations par l'oeil, la construction de sens à partir des informations perçues, le stockage en mémoire, l'intégration aux informations antérieures et la réaction cognitive et affective au sens construit.* » (ADAMS, G. 1998. 10)

Selon ADAMS, un lecteur compétent linguistiquement peut ne pas comprendre un texte. Donc avoir des connaissances grammaticales, lexicales... ne sont pas suffisantes pour dire que l'élève lit un texte.

Pour lui, lire c'est prélever l'information et la traiter ensuite pour construire un sens à partir des données identifiées et enfin stocker l'information ou la mémoriser pour des lectures antérieures.

MORAIS trouve que A. BENTOLILA révèle une autre facette de l'acte de lire. Certes connaître les lettres et les sons, c'est-à-dire déchiffrer, c'est lire mais ce n'est pas suffisant.

Connaître la syntaxe contribue fortement dans la lecture. Pour lire et construire le sens d'un texte, le lecteur doit connaître l'organisation syntaxique de la phrase.

Faire la différence entre « **les** » article défini et « **les** » pronom complément ou « **a** » le verbe ou l'auxiliaire avoir et « **à** » la préposition, aidera l'élève dans son acte de lecture. <sup>1</sup>

GAONAC'H et GOLDER rejoignent l'avis de MORAIS et affirment que :

*« Le sens de la phrase est élaboré à partir d'une interaction étroite entre le sens des mots et les relations syntaxiques qu'ils entretiennent. »* <sup>2</sup>

Pour FOUCAMBERT, RICHAUDEAU et toute une école de praticiens :

*« Lire ce n'est pas produire des sons à partir de l'écrit mais c'est donner du sens à ce qui est lu. »* <sup>3</sup>

Chaque didacticien a donné une définition à la lecture suivant la méthode suivie. Pour FOUCAMBERT et RICHAUDEAU, le sens est l'objectif fondamental de la lecture. Et suivant les mêmes idées, ADAMS et STARR, lui ont donné la même définition.

Lire oralement un texte écrit n'est pas un acte complet en lui-même. Mais pour le compléter le lecteur doit arriver à le comprendre et lui donner une signification.

Sans « compréhension », le texte écrit reste insignifiant pour l'élève.

Lire le mot « **éléphant** » aisément sans savoir que c'est un animal ou lire une phrase sans pouvoir dégager son sens ou ce qu'elle exprime, ne peut être considéré comme un acte de lecture en soi.

La compréhension est « l'âme » du texte écrit. Etre capable de lire oralement un

---

<sup>1</sup> MORAIS, J., ROBILLART, G. (Eds.), 1998. cités par BELKHADI MAAOUIA Alia in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op. cit. 2003. p.143

<sup>2</sup> GOANAC'H, D., GOLDER, J.E., 1998. cités par BELKHADI MAAOUIA Alia in GOMBART, Jean-Emile (dir.). ibid. 2003. p.143

<sup>3</sup> FOUCAMBERT & RICHAUDEAU cités par BASTIEN-TONIAZZO Mireille, BASTIEN Claude, « Considérations théoriques sur l'acquisition de la lecture et implications pédagogiques » in GOMBART, Jean-Emile (dir.). ibid. 2003. p. 324.

texte est une compétence primordiale, certes, mais incomplète. Car l'élève ne connaîtra que l'aspect extérieur du texte.<sup>1</sup>

SPRENGER CHAROLLES, définit l'acte de lecture tout simplement en deux mots. Pour elle : « lire c'est décoder et comprendre un texte écrit. »<sup>2</sup>

Nous ne pouvons nous contenter de faire du déchiffrage seulement lors de la séance de la lecture et nous ne pouvons faire de la compréhension si les élèves ne savent pas déchiffrer le texte proposé. Donc, faire de la lecture, c'est faire appel aux deux processus, l'identification rapide des mots mais aussi les bonnes connaissances du lecteur pour comprendre ce qui est lu.

Pour GIASSON, la lecture est un processus **de construction de sens, actif, indivisible et transactionnel**, voire **interactif**. (GIASSON, J. op.cit. 2005b. 6 au 18)

Tout comme GIASSON, Gilles THERIEN trouve que la lecture est un processus à cinq dimensions : **neurophysiologique, cognitif, affectif, argumentatif et symbolique**.<sup>3</sup>

Enfin, la définition de MIALARET nous paraît la plus simple pour répondre à notre question initiale « *Qu'est-ce que lire ?* ». Pour lui :

« *Savoir lire c'est être capable de transformer un message écrit en un message*

---

<sup>1</sup> ADAMS, M.J., STARR, R.J., 1982 cités par ROMDHANE, Mohamed Nouri in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 99.

<sup>2</sup> SPRENGER CHAROLLES Liliane in DELTOMBE, I. (Insp.). *Lecture en atelier. Guide du maître*. M.-J. LURETTE (Inst.) & S. DELTOMBE. Paris : Magnard, Mars 1991. 8 livrets.

<sup>3</sup> Gilles THERIEN, "Pour une sémiotique de la lecture", *Portée*, vol.18, 2-3, 1990, pp. 1-14 in JOUVE, Vincent. *La lecture* [1993]. n°08. Paris : Hachette, 2004. (Coll. Contours littéraires, n°81). p. 10-11-12.

*sonore suivant certaines lois bien précises, c'est comprendre le contenu du message écrit, c'est être capable de le juger et d'en apprécier la valeur esthétique. »*

(MIALARET, G. op.cit. 1975. 10)

## **2. Apprentissage de la lecture :**

Comme tout savoir, la lecture doit être enseignée. Après l'installation des différents automatismes et acquisition d'un bon déchiffrage plus ou moins rapide, l'apprentissage de la lecture ne doit pas s'arrêter à cette étape mais il doit continuer. Claude et Mireille BASTIEN, déclarent dans leur article « Considérations théoriques sur l'acquisition de la lecture et implications pédagogiques » :

*« S'il est indéniable que "lire c'est comprendre" pour reprendre une formule célèbre, il est tout aussi évident qu'il ne suffit pas de plonger l'enfant "dans un bain d'écrit" pour qu'il devienne lecteur. A l'inverse du langage oral, l'acquisition du langage écrit ne peut se faire spontanément. »<sup>1</sup>*

L'oral peut être acquis en mettant une personne en contact permanent avec une langue étrangère. Autrefois, la majorité des algériens immigrés en France étaient des analphabètes, ils ne savaient ni lire, ni écrire en français.

Au fil des mois ou des années, ces personnes ont pu apprendre cette langue étrangère et communiquer aisément.

Mais pour lire un journal ou une écrire une lettre, ils ont eu recours à des personnes instruites ou scolarisés pour le faire.

Donc la lecture et l'écriture doivent être enseignées. Car elles sont deux activités difficiles.

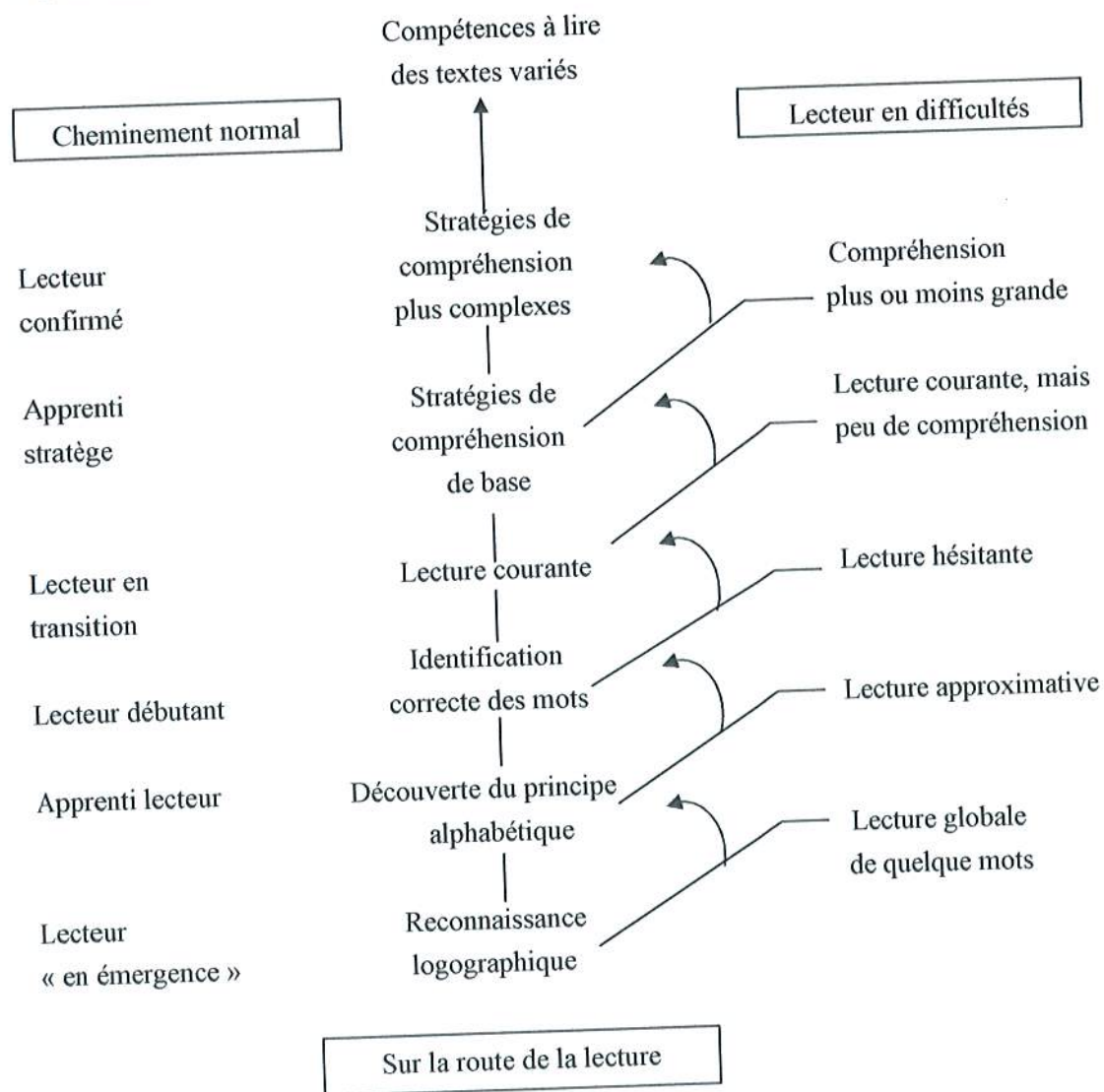
---

<sup>1</sup> BASTIEN, Mireille & Claude, « Considérations théoriques sur l'acquisition de la lecture et implications pédagogiques » in GOMBART, Jean-Emile (dir.) op.cit. 2003. p. 321.

La lecture est le résultat d'un apprentissage mais la réalisation de celui-ci est très complexe. Pour les élèves, apprendre à lire est synonyme de difficultés. ADAMS en parle : « *La complexité de l'acte de lecture variant avec les espèces de texte et les intentions de lecture, son apprentissage ne devrait jamais cesser de se poursuivre tout au long du cursus.* » (ADAMS, George. op.cit. 1998. 7)

L'acquisition de la lecture ou de l'écriture passe par une série d'étapes ou niveaux. Pour que l'élève arrive à lire tous les textes et devient lecteur autonome, il doit tout d'abord connaître les lettres et les sons. Puis, identifier les mots. Ensuite, lire couramment des phrases et des textes. Enfin, utiliser des stratégies de compréhension et mettre en œuvre des processus cognitifs pour le comprendre. Et ce cheminement est bien élaboré, avec une sorte d'échelle par GIASSON qu'elle nomme « *La route de la lecture* ». (GIASSON, J. op.cit. 2005b. 32-34)

**Fig.2.** page 32 in *La lecture : De la théorie à la pratique* de GIASSON



### 3. Les méthodes de lecture :

L'apprentissage de la lecture est une activité scolaire où l'enseignant doit suivre une méthode pour enseigner la lecture à ses élèves. Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont nombreuses et elles se sont développées pour répondre aux besoins et aux idées du moment.

En parlant de méthodes de lecture, nous pouvons distinguer deux grandes méthodes qui « s'opposent ». La première est la méthode syllabique et la deuxième analytique ou globale.

*« La différence entre les deux méthodes nous apparaît très clairement; elles sont en parfaite opposition. Sans vouloir limiter le style d'affirmations très connues, nous dirons volontiers pour la méthode syllabique : " Au début est la lettre et l'esprit ne vient qu'ensuite", et pour la méthode globale : " Au début est le sens et la lettre ne vient qu'à la fin. » (MIALARET, G. op.cit.1975. 21)*

Comme nous devons mentionner, aussi, qu'il existe une méthode qui est une sorte de va-et-vient entre les deux, voire un mélange, c'est la méthode mixte.

#### 3.1. Méthodes synthétiques :

Dr Simon dans sa pédagogie expérimentale (1924) déclare que cette méthode est la plus enseignée.

L'élève commence par connaître les lettres et les sons pour aller aux mots.

Cette méthode est appelée « synthétique » car l'élève fait une opération de synthèse. A partir de tous ses acquis, de toutes ses lectures, l'élève fait une lecture globale du mot ou de la phrase.

Après la reconnaissance de la forme graphique de chaque lettre isolément, l'élève recomposera le mot décomposé en toutes petites unités. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Dr SIMON in MIALARET, Gaston (dir.). p. 15. Id

Nous avons deux genres de méthodes synthétiques : la méthode syllabique et la méthode phonologique.

### 3.1.1. Méthode syllabique :

Elle est apparue après la deuxième guerre mondiale. La plus connue est celle de BOSCHER et aussi l'abécédaire.

Cette méthode part du phonème et du graphème, donc des plus petites unités de langue, puis des combinaisons ou des syllabes ( faire un montage syllabique) pour en faire des unités de langue plus grandes, c'est-à-dire former des mots, construire des phrases, voire un texte. Donc, le signifiant est plus important pour cette méthode et le signifié est complètement éludé.

*« La méthode syllabique [...] part donc logiquement des éléments les plus simples pour aller progressivement vers les éléments les plus complexes. »*  
(MIALARET, G. op.cit.1975. 18)

*« Il est évident que la méthode syllabique va utiliser tous les procédés qui permettent de faire acquérir le nom des lettres et le processus de composition de la syllabe. »* (MIALARET, G. op.cit.1975. 22)

Selon MIALARET, la méthode syllabique se déroule théoriquement en quatre stades :

**A) L'acquisition des lettres :** l'enfant doit associer un son d'une forme d'un mot et des relations doivent se créer entre les activités suivantes :

- 1- vision et reconnaissance de la forme.
- 2- émission d'un son correspondant.

3- reproduction graphique de la forme.

**B) La syllabe** : l'enfant doit lire des combinaisons de lettres et associer son et consonne pour faire des syllabes.

**C) La lecture des mots** : en rencontrant un mot écrit l'enfant doit le déchiffrer, puis le prononcer à haute voix, le reconnaître auditivement et visuellement et enfin le comprendre.

**D) La lecture des phrases** : de syllabe en syllabe, de mot en mot, l'enfant arrive à déchiffrer une phrase. (MIALARET, G. op.cit.1975. 45 au 67)

Mais, pour MIALARET, pouvoir déchiffrer et prononcer correctement des mots écrits ne permet pas ou n'assure pas la compréhension de tout le texte :

*« La lecture des mots successifs d'une phrase n'est peut-être pas le meilleur moyen d'assurer une compréhension rapide; la compréhension d'une phrase prononcée mot à mot met sur le même plan les éléments secondaires et les éléments importants; et l'enfant, habitué au déchiffrement systématique, syllabe par syllabe, mot par mot, ne peut pas, au début, appréhender les éléments importants et essentiels de la phrase. »* (MIALARET, G. op.cit.1975. 67)

Ce déroulement de la méthode syllabique ne l'est pas de la même rigueur en pratique :

*« Il est vrai que les étapes ne sont pas, dans la pratique, toujours aussi tranchées que nous l'avons indiqué. »* (MIALARET, G. op.cit.1975. 68)

### 3.1.2. Méthode phonologique ou phonique pure :

Si le commencement est la lettre pour la méthode syllabique, ce sera le phonème, c'est-à-dire le son, pour la méthode phonologique. La méthode phonique la plus connue est Le Sablier. Cette méthode parue en 1970 et venue du Canada, s'intéresse beaucoup plus à l'aspect sonore de la langue et part de l'oral pour retrouver l'écrit.

Comme le souligne Suzanne BOREL-MAISONNY :

*« Lire oralement, c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorisation porteuse de sens. Il y a là un effort de mémoire, une série, plutôt, d'actes de mémoire que les enfants qui apprennent à lire n'accomplissent qu'avec plus ou moins de difficulté. »*  
(BOREL-MAISONNY, S. 1978. 18)

La méthode phonique se déroule suivant les mêmes étapes que la méthode syllabique. MORAIS dans son article « Compréhension / décodage et acquisition de la lecture » trouve que cette méthode est bénéfique pour la lecture-compréhension :

*« Les méthodes de type phonique, qui insistent sur l'explication du code alphabétique, contribuent davantage à la compréhension en lecture que les méthodes qui insistent sur l'utilisation des capacités langagières de l'enfant [...]. Il apparaît que l'insistance exclusive ou presque sur les capacités linguistiques, à un moment où l'apprentissage du code est crucial, peut freiner le développement de la lecture, et par conséquent de la compréhension de textes. »<sup>1</sup>*

### 3.2. Méthodes analytiques ou globales :

Elles datent du XVIII<sup>e</sup> siècle, quand l'abbé Adam, propose de partir de la phrase pour aboutir à la lettre puis au son.

---

<sup>1</sup> MORAIS, José « Compréhension / décodage et acquisition de la lecture » in FAYOL, Michel (dir.). *Les actes de la Villette*. Jean-pierre JAFFRE & Liliane SPRENGER-CHAROLLES. Paris : Nathan, octobre 1993. (Coll. Pédagogie, Lecture-écriture:Acquisition). p. 17.

Pour Nicolas Adam, enseigner à lire aux enfants ne consiste pas à reconnaître les plus petits éléments de la phrase car seuls, les lettres, les syllabes et les noms n'ont aucun sens et ne portent aucune idée. Apprendre à les connaître et à les retenir n'intéresse pas les élèves et ne les amuse pas. Selon lui, la méthode synthétique est une souffrance, voire une « torture » imposée aux enfants. (MIALARET, G. op.cit.1975. 19)

En parlant de cette méthode, Dr Simon dans sa pédagogie expérimentale (1924) déclare que cette méthode est appelée analytique car l'élève fait une analyse de la phrase qu'il a lu et compris son sens. Après l'avoir compris, il la décompose en petites unités, en mots, puis en syllabes et lettres.

De ce fait l'élève sera plus conscient au changement qui se passe dans une phrase ou même un mot car chaque changement de forme entrainera un changement du sens.

En lisant « mouche » et « bouche », l'élève saura que chaque mot a un sens différent. Et en les décomposant, il se rendra compte que cette différence est due au changement de la graphie de chaque mot. <sup>1</sup>

DECROLY, aussi, trouvait que le sens et la compréhension sont prioritaires.

Comme pour celles de la méthode syllabique, les étapes de la méthode analytique, pour MIALARET, ne sont pas toujours aussi nettement tranchées dans la pratique scolaire quotidienne. Ces étapes sont :

- « - la préparation des acquisitions globales;
- les acquisitions globales;
- l'exploitation du matériel acquis;
- le stade de l'analyse et de la lecture des mots nouveaux;
- les produits de l'analyse. » (MIALARET, G. op.cit.1975. 69)

---

<sup>1</sup> Dr SIMON in MIALARET, Gaston (dir.). op.cit. p. 15-16.

Face à un texte, le lecteur tente de construire un premier sens de ce qu'il va lire et cela en émettant des hypothèses. Ces dernières seront confirmées ou infirmées par le lecteur qui va les vérifier après la lecture du texte. Le lecteur doit ensuite analyser le texte, ses phrases, ses mots et toutes ses petites unités.

« *Les méthodes globales sont aussi appelées méthodes naturelles et méthodes idéo-visuelles.* » (MIALARET, G. op.cit.1975. 69)

### **3.2.1. Méthode naturelle :**

Elle est préconisée par Célestin FREINET. Pour cette méthode, l'écriture et l'expression sont prioritaires. L'acte de « lire » ne peut s'apprendre isolément mais doit être accompagné par le « dire » c'est-à-dire l'oral et par l'« écrire » c'est-à-dire l'écrit.

En apprenant toutes ces habilités en même temps, le lecteur pourra lire « *silencieusement* » le mot qu'il voit, le prononcer et l'écrire.

### **3.2.2. Méthode idéo-visuelle :**

Le pionnier de ces méthodes fut GOODMAN. Ensuite, E. CHARMEUX et J. FOUCAMBERT, eux aussi, ont focalisé leur intérêt sur le sens.

Face à un texte, l'enfant doit anticiper, émettre des hypothèses de sens et prélever des informations.

Les méthodes idéo-visuelles occultent la combinatoire phonographique et insistent sur la lecture silencieuse :

« *Savoir lire c'est lire des yeux, sans marmonner et en comprenant ce qu'on lit.* » (BOREL-MAISONNY, S. op.cit. 1978. 20)

### 3.3. Méthodes mixtes :

Si nous avons pu présenter facilement les méthodes précédentes, syllabique et analytique, c'est grâce à la démarche suivie par chacune d'elles et à leur point de départ. La première s'appuie sur le code de l'écrit pour accéder à la compréhension et la deuxième se focalise généralement sur le sens pour arriver à l'analyse des éléments.

Mais la méthode mixte, comme son nom l'indique, est un mélange de deux méthodes, syllabiques et analytiques. Elle repose sur la compréhension globale et le décodage grapho-phonétique et suit un modèle interactionnel, c'est pour cela qu'elle est, aussi, appelée, méthode interactive. Car elle est une sorte de va-et-vient entre « *le code* » et « *le sens* ». La connaissance du code permet de recourir au déchiffrement, de vérifier les hypothèses de sens émises et de contrôler l'interprétation des informations du texte.

Selon MIALARET :

*« Les méthodes "mixtes" n'existent pas en théorie sauf si l'on considère que la méthode syllabique n'est jamais purement et complètement synthétique et que la méthode globale n'est pas non plus purement et complètement analytique....ce sont des méthodes qui sont syllabiques à point de départ global (parce qu'une méthode globale à point de départ syllabique est un non-sens) avec un retour plus ou moins rapide à la méthode synthétique en perdant le bénéfice de l'activité d'analyse réelle. »* (MIALARET, G. op.cit. 1975. 21)

Après avoir présenté les différentes méthodes de lecture, nous concluons, comme le déclare ROUSSEAU, que tous les pédagogues cherchent la meilleure méthode de l'apprentissage de la lecture mais malheureusement au cours de leur quête, ils oublient, quelque chose de primordial pour l'accomplissement de cet apprentissage, qui est « *le désir d'apprendre* ».

« Donnez à l'enfant ce désir, toute méthode lui sera bonne. »<sup>1</sup>

#### 4. Les stratégies de lecture :

Qu'est-ce qu'une stratégie ? Pour la définir, BANGE dit :

*« C'est un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation du but final, c'est-à-dire que la stratégie comporte elle-même des buts subalternes et des moyens. L'élément intentionnel et l'élément cognitif, qui étaient dissociés dans les deux prémisses de l'inférence pratique, s'y retrouvent donc associés. Une stratégie consiste dans le choix d'un certain nombre de buts intermédiaires et subordonnés dont on croit que la réalisation dans des actions partielles conduit de manière adéquate à la réalisation du but final. »* (BANGE, P. 1992.75-76)

Pour atteindre l'objectif final et apprendre à lire, l'enfant doit mettre en œuvre un ensemble d'actions et savoir les coordonner. Chaque étape réalisée pour atteindre cet objectif est en elle-même un but intermédiaire, comme connaître une lettre ou identifier un mot. La réalisation du but final est l'ensemble de tous ces buts intermédiaires atteints.

REIBEN distingue deux grandes familles de stratégies de la lecture. La première famille regroupe deux types :

Les stratégies de localisation soit dans le texte ou le titre, l'élève les utilise pour trouver un mot dans un texte ou un titre du texte.

Et la deuxième famille des stratégies sont basées sur la connaissance du code et la reconnaissance logographique.

---

<sup>1</sup> ROUSSEAU cité par MIALARET, Gaston .ibid. 1975. p. 29.

L'élève utilise ces stratégies pour chercher une syllabe ou une lettre. En tombant sur un mot déjà lu, c'est un obstacle en moins dans son acte de lecture.

Cette reconnaissance ou mémorisation visuelle facilitera la lecture d'un texte ou une phrase.<sup>1</sup>

Donc, pour l'acquisition de la lecture, l'élève s'y prend de deux façons. Il utilise deux stratégies pour lire : Les stratégies d'identification du mot et les stratégies de déchiffrement.

#### **4.1. Les stratégies d'identification du mot :**

Comme l'a déclaré REIBEN, ce sont des stratégies de localisation dans le texte. L'identification des mots est un processus perceptif qui se manifeste suivant quatre stratégies :

**A)** Par la reconnaissance idéo-visuelle : L'enfant reconnaît le mot parce qu'il l'a déjà rencontré et mémorisé. Il y a la perception simultanée de la forme graphique et du sens.

Selon la longueur du mot ou les lettres qu'il contient, l'élève peut reconnaître et lire ce mot. Car il l'a déjà mémorisé visuellement et « emmagasiné » sa forme graphique dans sa tête.

De ce fait, les mots fonctionnent alors comme des idéogrammes.

**B)** Par le déchiffrement : L'enfant peut identifier le mot à partir d'une analyse de ses composantes graphiques c'est-à-dire des lettres et des syllabes référées à leurs valeurs phonétiques.

---

<sup>1</sup> REIBEN Laurence in FAYOL, Michel (dir.). op.cit. 1993. p. 143-144.

C) Par l'anticipation : L'enfant peut aussi chercher à faire une hypothèse sur le mot à partir du contexte linguistique (indices sémantiques ou syntaxiques).

D) Par contournement : L'enfant peut identifier le mot grâce à sa configuration générale, le contexte extralinguistique (image, photo, gestuelle ...) ou même par une aide extérieure (l'enseignant, le camarade, le parent...).

#### 4.2. Les stratégies de déchiffrement :

Pour REIBEN, ce sont des stratégies visuelles ou stratégies de connaissance du code. Ces stratégies de déchiffrement, comme nous l'avons cité précédemment, ont recours à deux modèles :

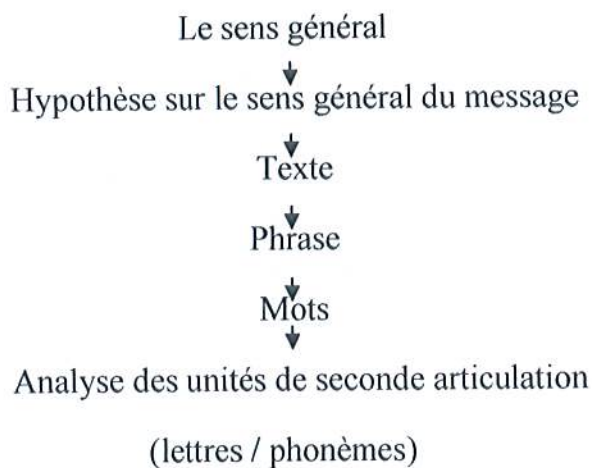
##### A) Le modèle inductif ou ascendant :

La méthode synthétique :



##### B) Le modèle déductif ou descendant :

La méthode analytique :



L'élève peut adopter l'un des deux modèles pour déchiffrer, voire lire un texte. Soit qu'il part de la lettre pour arriver à l'interprétation du message écrit, soit qu'il se sert du sens général du texte pour pouvoir analyser les unités minimales

(lettres / phonèmes). Pour être un bon lecteur, autonome, l'élève doit faire appel à des stratégies diverses.

Il nous semble que le modèle interactif ou mixte est la meilleure manière de lire un texte et le comprendre. Ce modèle est un processus constitué d'allers et retours incessants entre des informations venant du bas (le code) et un contrôle par le haut (le sens).

## **5. Les processus de la lecture :**

En 1986, IRWIN proposait une classification qui distingue cinq grandes catégories de processus nécessaires à la compréhension d'un texte :

Les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.<sup>1</sup>

GIASSON emprunte en partie cette classification et donne une définition aux processus de lecture :

*« Les processus de lecture font référence à la mise en oeuvre des habiletés nécessaires pour aborder le texte, au déroulement des activités cognitives durant la lecture. Il existe des processus orientés vers la compréhension des éléments de la phrase, d'autres vers la recherche de cohérence entre les phrases, d'autres encore ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. D'autres processus enfin servent à gérer la compréhension. » (GIASSON, J. 2005a. 15)*

---

<sup>1</sup> IRWIN in GIASSON, Jocelyne. Id. 2005a. p. 15-16.

## 5.1. Microprocessus :

Ces processus, comme le déclare GIASSON, permettent d'appréhender les éléments de la phrase et de comprendre l'information contenue.

Certes, la reconnaissance des mots est l'une des habiletés nécessaires à la réalisation des microprocessus mais elle n'est pas la seule. Connaître des mots isolément ne constitue pas « *la lecture* ». Il faut savoir regrouper les mots en phrases et sélectionner les éléments importants à retenir. (GIASSON, J. 2005a. ibid. 37)

Selon GIASSON, Pour comprendre un écrit, le lecteur doit avoir des habiletés fondamentales pour la réalisation des microprocessus : la reconnaissance de mots, la lecture par groupe de mots et la microsélection.

Plus loin dans son ouvrage *la compréhension de l'écrit*, GIASSON qualifie ce processus de fondamental pour l'activité lecture-compréhension :

*« Les microprocessus sont des processus de base en lecture, car ils sont responsables de la compréhension de la phrase. »* (GIASSON, J. 2005a. id. 50)

## 5.2. Processus d'intégration :

*« Les processus qui permettent d'effectuer des liens entre les propositions ou entre les phrases [...] les deux principaux types d'indices de cohésion : les référents et les connecteurs et la notion d'inférence.*

*Il est donc primordial que le lecteur puisse identifier et comprendre les indices de cohésion [...] le lecteur doit également inférer les liens qui y sont implicites. »*  
(GIASSON, J. 2005a. ibid. 51-52)

Pour GIASSON, le lecteur doit comprendre les indices explicites comme les connecteurs qui déterminent et indiquent les relations entre les phrases. Comme il doit aussi inférer les relations implicites entre les phrases et cela en se basant sur les idées du texte ou sur ses propres connaissances pour déduire le sens du texte.

GIASSON distingue deux types de compréhension : la compréhension littérale, quand le lecteur cherche l'information dans le texte lui-même, et la compréhension inférentielle, quand il utilise ses connaissances, des éléments déjà connus pour accéder ou inférer le sens des éléments inconnus :

*« Il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. »* (GIASSON, J. 2005a. id. 61)

### **5.3. Macroprocessus :**

Les macroprocessus, pour GIASSON, sont orientés vers la compréhension globale du texte, vers les liens qui permettent de faire du texte un tout cohérent. L'idée principale est l'information importante.

Le lecteur doit identifier les idées principales et utiliser la structure du texte (informative, narrative...). Ces structures seront découvertes par le lecteur à l'aide de questions. Parmi les évaluations proposées, le résumé reste l'une des plus importantes. Le lecteur doit arriver à résumer un texte. (GIASSON, J. 2005a. ibid. 73-134)

### **5.4. Processus d'élaboration :**

Ils permettent aux lecteurs de dépasser le texte, d'effectuer des inférences non prévues par l'auteur telles que les prédictions, l'imagerie mentale, les réponses affectives, le lien avec les connaissances et le raisonnement.

Le lecteur doit distinguer les faits des opinions, porter un jugement sur la crédibilité de la source d'information et réagir à l'aspect connotatif du langage de l'auteur. Bref, il doit intégrer l'information du texte à ses connaissances. (GIASSON, J. 2005a. ibid. 137-149)

### **5.5. Processus métacognitifs :**

Ces processus gèrent la compréhension et permettent au lecteur de s'ajuster au texte et à la situation. Ils comprennent l'autoévaluation et l'autogestion.

**1-** L'autogestion : Elle suppose que l'élève sache qu'il peut faire des apprentissages par lui-même et qu'il ait des aptitudes appropriées face à ses capacités, à son rôle et à ses responsabilités dans l'apprentissage. Elle suppose donc un minimum d'autonomie et une grande implication de sa part.

**2-** L'autoévaluation : L'élève doit évaluer ses habilités à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication, évaluer le résultat de sa performance langagière ou de ses apprentissages. (GIASSON, J. 2005a. id. 151-154)

### **6. Les supports de lecture :**

Les supports écrits utilisés doivent être en adéquation avec le niveau des élèves, mais il est également important de tenir compte des préoccupations et des centres d'intérêt de ces écoliers. Ils doivent aussi être authentiques le plus possible.

En parlant du texte, RICHAUDEAU suggère quelques caractéristiques qui y doivent être dedans :

*« Le déchiffrement du lecteur est d'autant plus aisé que le texte comporte des mots brefs, anciens, simples et polysémiques...les phrases les mieux adaptées aux cadres mentaux du lecteur sont les phrases courtes et structurées. »<sup>1</sup>*

Pour pouvoir développer chez l'apprenant un comportement de lecteur polyvalent, nous devons lui présenter des situations de lecture très diversifiées et des supports de lecture très variés.

Ces textes doivent être de qualité et adaptés aux enfants ; comme ils doivent être variés et multiples. Car comme le soulignent G. CHAUVEAU et E.

ROGOVAS-CHAUVEAU :

*« Les CONDUITES de "chercheur de sens" deviennent de plus en plus efficaces lorsqu'elles s'appuient sur des CONNAISSANCES en lecture-écriture de plus diversifiées et solides. ».* (DELTOMBE, I. 1991)

Les supports qui peuvent être utilisés dans l'école sont : le manuel scolaire, les livres de la littérature pour jeunesse tels que les contes, les romans, les livres documentaires et les bandes dessinées, les journaux et actuellement les supports électroniques.

Le support le plus utilisé dans nos écoles primaires est le manuel scolaire. Ce dernier comporte plusieurs types de textes (narratif, informatif...).

Ces textes sont extraits de contes, livres documentaires, romans, journaux... Mais, comme support de l'activité lecture-compréhension, la bande dessinée ne figure pas dans ce manuel.

Enfin, il faut aussi rappeler qu'en Algérie le rapport des élèves à la lecture n'est pas aussi fort que dans les pays européens par exemple, et qu'il est

---

<sup>1</sup> RICHAUDEAU, *La lisibilité*, Denoël, 1969 in JOUVE, Vincent. *La lecture* [1993]. n°08. Paris : Hachette, 2004. (Coll. Contours littéraires, n°81). p. 9.

indispensable de stimuler aussi leur intérêt durant ces activités de compréhension écrite, en choisissant des documents authentiques variés en relation avec ce qu'ils apprécient.

### **Conclusion :**

Nous allons conclure ce premier chapitre en rappelant la déclaration de BESSE faite dans son article « L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit » :

*« Lire et écrire, c'est aussi comprendre les fonctions sociales, culturelles et intellectuelles (mise en mémoire, mise en ordre, mise à distance, communication différée, rappel, etc.) de la langue écrite.*

*L'enfant essaie donc de comprendre l'écrit, de le penser et pas seulement de l'apprendre. »<sup>1</sup>*

Certes l'objectif de l'école est d'apprendre aux élèves la lecture, et cela en utilisant les méthodes les plus récentes qui servent les besoins des élèves et l'activité de l'apprentissage proposée par les enseignants, mais cet objectif n'est atteint que lorsque l'élève devient lecteur autonome, c'est-à-dire qu'il peut lire aisément et en même temps comprendre le texte.

Donc, doté de toutes les stratégies de lecture, l'élève peut encore trouver des difficultés à saisir le sens du texte qu'il lit. Mais en quoi consiste cette compréhension de l'écrit ? C'est l'objet de notre prochain chapitre.

---

<sup>1</sup> BESSE Jean-Marie in FAYOL, Michel (dir.). op.cit. 1993. p. 232.

# CHAPITRE II

## La compréhension de l'écrit

*« L'admiration commence où finit la compréhension. »*

**Charles Baudelaire** – *Mon cœur mis à nu.*

## Introduction :

Selon BOREL-MAISONNY :

*« Quand le mécanisme de la lecture est acquis, il est possible de demander à l'enfant la lecture immédiate de phrases auxquelles il découvre alors un sens. »*

(BOREL-MAISONNY, S. 1978. 20)

Pour elle, La compréhension est l'étape qui vient après l'acquisition du mécanisme déchiffrage, c'est-à-dire quand l'élève sera en mesure de lire des phrases couramment, il pourra dans ce cas chercher à les comprendre.

Il ne faut pas séparer « *lecture* » et « *compréhension* », car selon PERFETTI :

*« La lecture est un ensemble de processus permettant d'extraire la signification du texte. Cet ensemble inclut aussi bien l'identification des mots que la compréhension ».*<sup>1</sup>

Pour lui, le lecteur doit être capable d'identifier les mots d'un texte et de faire appel à toutes ses connaissances pour le comprendre.

Les modèles de l'acquisition de la lecture-compréhension sont nombreux. Et parmi ces modèles, ROMDHANE, nous cite celui de JUST et CARPENTER (1980) ou celui de FREDERIKSEN (1982). Mais ces deux modèles sont jugés trop complexes.<sup>2</sup>

SEYMOUR, dans son article « Un modèle du développement orthographique à double fondation » cite un autre modèle plus simple, celui de DOUGH et TUNMER (1986) :

---


<sup>1</sup> PERFETTI cité par DERGUINI Meriem, MEKIDECHE Tchirine in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 134.

<sup>2</sup> ROMDHANE Mohamed Nouri in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 100.

« DOUGH P. B. et TUNMER W. E. proposaient un modèle simple de lecture sous la forme :  $R = D \times C$ . Dans ce schéma,  $R$  indique le fait de savoir lire en comprenant ce qu'en lit,  $D$  indique la capacité à décoder et  $C$  la capacité d'écouter et de comprendre.....le "processus orthographique" peut être assimilé à  $D$ , comme processus de reconnaissance visuelle des mots, qui se distingue sur le plan cognitif du sens et de la compréhension. »<sup>1</sup>

ROMDHANE aussi, trouve que ce modèle est plus facile et plus couramment évoqué. Ce modèle est présenté sous une autre forme : «  $L = IM \times C$  ».  $L$  désigne la lecture compréhension,  $IM$  désigne l'Identification des Mots écrits et  $C$  est la Compréhension orale.

Même si l'élève s'exprime oralement avec aisance et comprend un message oral facilement, il aura besoin d'apprendre le code de l'écrit pour décoder les mots écrits. Car sans ces deux habiletés, il ne pourra lire couramment un texte et comprendre son contenu.

Un enfant, qui sait que cette image désigne  une bougie et il peut identifier le mot écrit « **bougie** », est considéré comme un bon lecteur.<sup>2</sup>

DERGUINI et MEKIDECHE sont aussi de l'avis de ROMDHANE et trouvent que la compréhension de l'écrit ne peut être seulement le résultat d'une combinaison de ces deux composantes car :

« Les difficultés rencontrées par les lecteurs proviendraient de problèmes plus généraux provenant de la compréhension du langage oral. Ces deux composantes seraient nécessaires mais non suffisantes séparément. Si l'une est parfaitement maîtrisée et l'autre pas, le sujet sera mis en échec dans sa compréhension de l'écrit. »<sup>3</sup>

<sup>1</sup> SEYMOUR Philip H. K. in FAYOL, Michel (dir.). *ibid.* 2003. p. 58.

<sup>2</sup> ROMDHANE Mohamed Nouri in GOMBART, Jean-Emile (dir.). *ibid.* 2003. p. 100.

<sup>3</sup> DERGUINI Meriem, MEKIDECHE Tchirine in GOMBART, Jean-Emile (dir.). *ibid.* 2003. p. 134

Donc, nous ne dirons plus « lecture » ou « compréhension » seulement mais « lecture-compréhension » ou « compréhension de l'écrit ».

Après avoir présenté la compréhension de l'écrit, nous allons la définir et cela en donnant la définition du verbe qui constitue son nom, en citant ses variables, ses compétences et ses deux modèles et enfin en énumérant les étapes de sa démarche.

### **1. Définition de la compréhension écrite :**

*« Compréhension vient de "comprehensio", mot issu de "comprehendere" qui signifie en latin, au sens propre, " saisir, enfermer " et, au sens figuré, " saisir par l'intelligence, embrasser par la pensée". (Dictionnaire Gaffiot).*

*En didactique des langues, la compréhension est l'opération mentale de décodage d'un message oral par un auditeur (compréhension orale) ou d'un message écrit par un lecteur (compréhension écrite). Cette opération nécessite la connaissance du code oral ou écrit d'une langue. » (ROBERT, J-P. 2008. 40).*

La compréhension écrite a des points communs avec la compréhension orale mais elles ne sont pas identiques. Car un message écrit n'est pas comme un message oral. Face à l'un d'eux le locuteur se trouve en position de « *décodeur* ». Avec le message écrit notre « *décodeur* » est un « *décodeur-compreneur* », « *décodeur* » au sens propre du terme, donc « *déchiffreur* » car le lecteur doit « *DECHIFFRER* » et « *COMPRENDRE* ».

Pour BELKHADI :

*« La compréhension est déterminée par:*

- 1- l'ordre des mots dans la phrase,*
- 2- la catégorie grammaticale des mots (substitutifs, verbes, adjectifs, pronoms...)*
- 3- les morphèmes grammaticaux (flexions verbales, marques du genre et du nombre....)*

4- la ponctuation / écrit ou prosodie, intonation / oral. »<sup>1</sup>

HORMANN, cité par BANGE, la définit comme suit : « *La compréhension est un processus orienté vers un but.* ».

Pour lui, la compréhension « *est un processus créateur, constructif qui dépasse toujours l'information codée dans l'énonciation elle-même, qui parfois ignore beaucoup de cette information, mais reçoit toujours son but de l'intention du récepteur.* » (BANGE, P. 1992. 164-166)

Comme pour la définition de la lecture, nous allons maintenant définir le verbe « COMPRENDRE ».

### 1.1. Qu'est-ce que comprendre ?

Selon BANGE,

« *"Comprendre" est un processus qui ne peut être regardé comme limité aux événements linguistiques.* » (BANGE, P. id. 1992. 163)

Comprendre un message écrit c'est l'essence même de la lecture.

Etre capable de lire n'est pas seulement être capable de reconnaître les mots, de les déchiffrer, d'avoir des compétences linguistiques. Lire c'est mettre en œuvre des processus cognitifs pour dégager le sens d'un message écrit.

Comprendre un écrit c'est construire le sens d'un texte. Pour CUQ,

« *Il s'agit de reconnaître la signification d'une phrase ou d'un discours et d'identifier leur (s) fonction (s) communicative (s). La compréhension suppose la connaissance du système phonologique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées [...]*

---

<sup>1</sup> BELKHADI Maaouia Alia « La compréhension de l'énoncé et la structure syntaxique de la phrase » in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 143.

*L'accès au sens est donc certainement un aspect délicat de l'enseignement d'une langue étrangère, car diverses composantes interviennent tant sur le plan de la réception que de l'interprétation. » (CUQ, J-P. 2003. 151)*

DELTOMBE, en tant qu'inspecteur et rédacteur d'un *Guide du maître*, déclare :

*« Comprendre un texte, c'est être capable d'en construire une représentation d'ensemble cohérente. Ce domaine de la compréhension, comme les résultats nationaux de l'évaluation le soulignent, reste un point sensible.*

*Face à des situations authentiques de la lecture, l'enfant devient un "chercheur de sens", découvrant les indices indispensables pour saisir l'organisation générale du texte, regrouper les informations nécessaires, s'en construire une représentation d'ensemble cohérente, c'est-à-dire le COMPRENDRE. » (DELTOMBE, I. op.cit. 1991)*

## **1.2. Du déchiffrage à la compréhension :**

Plusieurs pédagogues et didacticiens trouvent que le déchiffrage est l'étape qui précède la compréhension.

Après la reconnaissance visuelle du mot écrit, c'est-à-dire connaître sa forme graphique, l'élève doit savoir son sens.

Déchiffrage et compréhension sont comme corps et âme. Il faut les deux compétences pour parler d'un acte de lecture et faire de l'élève un lecteur habile

Comme le déclare MIALARET,

*« Savoir lire c'est, ici, comprendre ce qu'on déchiffre, c'est traduire en pensées, idées, émotions et sentiments un petit dessin qui court le long d'une ligne [...] Savoir lire c'est être capable d'extraire la "substantifique moëlle" contenue dans le message écrit et, par là, participer à la vie intellectuelle de toute l'humanité. » (MIALARET, G. op.cit. 1975. 10-11)*

MORAIS, aussi, ne nie pas le grand rôle du décodage et affirme qu'il contribue à la compréhension, Mais il n'en est pas une garantie à cette compréhension car d'autres capacités linguistiques sont mises en oeuvre

*« Le moteur principal de l'acquisition de la lecture est le décodage. La compréhension est le produit de la lecture, donc elle est déjà en quelque sorte au-delà de la lecture. Elle est le but, mais dans la route qui y mène, l'impulsion est donnée par le décodage. »*<sup>1</sup>

Pour terminer, nous allons nous servir du bon exemple présenté par Robert CROWDER et cité par MORAIS. Cet exemple est celui du poète anglais John MILTON. Ce dernier, devenu aveugle, a appris à ses filles à déchiffrer des textes grecs. Ce poète ne lisait pas vu son handicap mais il comprenait ce qu'il entendait de ses filles. Et ses filles déchiffraient ou « lisaient » des textes grecs mais ne les comprenaient pas.<sup>2</sup>

### **1.3. Les compétences de la compréhension de l'écrit :**

En plus de pouvoir lire et comprendre un texte, l'école algérienne, par la séance de compréhension de l'écrit, vise à développer chez l'élève un comportement de lecteur autonome. L'élève doit d'abord construire du sens à partir d'éléments du paratexte (silhouette, références, illustration) en émettant des hypothèses de sens. Ensuite, il doit construire du sens à l'aide d'indices textuels visuels en identifiant des éléments (mots en gras, formules récurrentes...) ou des actes de parole dans le texte (qui raconte, qui décrit, qui informe...). Enfin, l'élève doit lire de manière expressive.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> MORAIS José in FAYOL, Michel (dir.). op.cit. 1993. p. 18-19.

<sup>2</sup> MORAIS José in FAYOL, Michel (dir.). ibid. 1993. p. 13.

<sup>3</sup> *Programme de français*, 5<sup>ème</sup> année primaire. Ministère de l'éducation nationale, 2009. p. 12.

Selon GRIZE, des compétences sont nécessaires :

« *Pour comprendre un discours, pour l'interpréter et donc lui donner un sens, il suffit pas de savoir, au sens banal du terme, la langue dans laquelle il est produit.* » (GRIZE, J-B. 1997. 94)

Pour comprendre un document écrit, Catherine KERBRAT-ORCCHIONI précise que le lecteur doit se doter de ces quatre types de compétences : la compétence linguistique, la compétence encyclopédique qui est liée à ce qu'il faut nécessairement savoir des référents, la compétence logique qui relève de la déduction et de l'inférence et la compétence rhétorico-pragmatique qui se manifeste dans l'exercice même du discours. <sup>1</sup>

PARIS & JACOBS (1984) ont distingué trois autres compétences qui définissent la "métacompréhension" et qui ont un rôle en compréhension écrite, car en plus de décoder et d'intégrer les informations, le bon lecteur doit pouvoir estimer si ce qu'il comprend est juste, sélectionner les stratégies efficaces et remédier aux difficultés éventuelles. Ces compétences sont l'évaluation, la planification et la régulation :

1- L'évaluation renvoie à l'identification de la tâche, des capacités requises pour l'exécuter, et à l'estimation de ses propres capacités. Le lecteur doit savoir s'il a bien compris ce qu'il lit et si c'est le contraire, il doit connaître les causes et l'origine des difficultés rencontrés.

2- La planification concerne la sélection des moyens pour atteindre les objectifs fixés. Pour comprendre un texte, le lecteur doit choisir la méthode ou la stratégie qui l'aidera à atteindre cet objectif.

3- La régulation désigne les opérations de contrôle. Le lecteur doit s'autoévaluer et se remédier s'il n'aboutit pas au sens d'un texte. Il doit remanier ou modifier la méthode ou la stratégie choisie pour surpasser les difficultés rencontrées.

---

<sup>1</sup> KERBRAT-ORCCHIONI Catherine in GRIZE, Jean-Blaise. Id. 1997. p. 94.

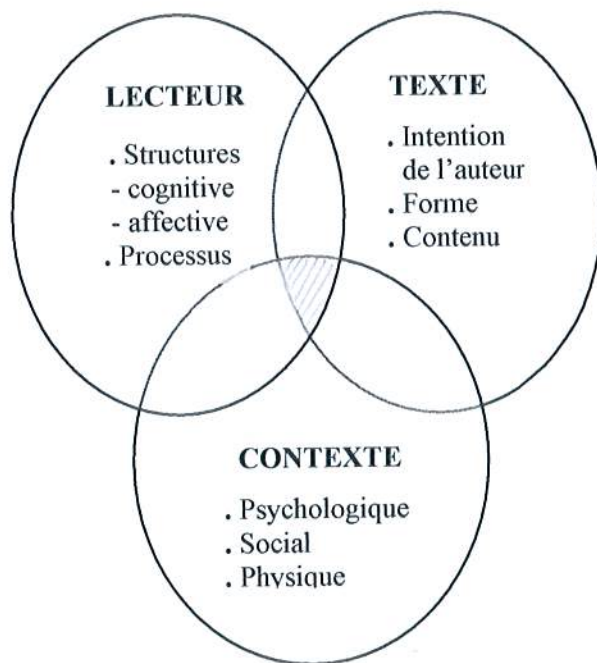
Pour eux : « Ces compétences devraient avoir un rôle en compréhension écrite, dans la mesure où le bon lecteur (en plus de décoder et d'intégrer les informations) doit pouvoir estimer si ce qu'il comprend est juste, sélectionner les stratégies efficaces et remédier aux difficultés éventuelles. »<sup>1</sup>

## 2. Les variables de la lecture -compréhension :

La lecture -compréhension repose sur trois éléments ou comme les nomme, GIASSON, « variables ». C'est de cette interaction que la compréhension naisse. Ces trois variables sont : le LECTEUR, le TEXTE et le CONTEXTE. Certes, on croyait que le texte est la seule source de difficulté et de la non-compréhension. Mais on s'est rendu compte que le rôle de chaque variable est primordial.

S'ils sont plus unis les uns aux autres et plus associés, l'objectif de la lecture, c'est-à-dire la compréhension atteinte, complète et meilleure. (GIASSON, J. op.cit. 2005a. 7). Et son modèle contemporain de compréhension en lecture le montre.

**Fig.3** page 7. In *La compréhension en lecture* de GIASSON. .



<sup>1</sup> PARIS & JACOBS cités par EME Elsa, HARO Carol & ROUET Jean-François in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 83-84.

## 2.1. La variable lecteur :

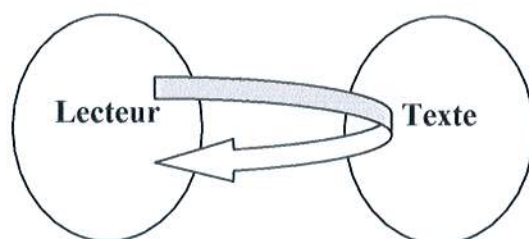
Selon GIASSON et d'autres, la variable lecteur est la plus complexe. Car si le texte, une fois écrit, est un produit fini, le lecteur lui est un être humain ambigu, qui change constamment. Si on aborde son côté psychologique seulement, on se rendra compte de la complexité de cette variable. (GIASSON, J. id. 2005a. 9)

Mais, dans les années précédentes, le lecteur n'avait pas cette importance car son rôle était de lire et d'accepter le sens déjà donné par le texte.

*« Autrefois, on croyait que le sens se trouvait dans le texte et que le lecteur devait le "pêcher". Il s'agissait d'une conception de transposition : on croyait que le lecteur ne faisait que transposer dans sa mémoire un sens précis déterminé par l'auteur. Aujourd'hui, on conçoit plutôt que le lecteur crée le sens du texte en servant à la fois du texte, de ses propres connaissances et de son intention de lecture. »* (GIASSON, J. ibid. 2005a. 5-6)

**Fig.4.** page 6 in *La compréhension en lecture* de GIASSON

Conception traditionnelle de la compréhension : le lecteur va chercher le sens dans le texte et le transpose dans sa tête.



ADAMS confirme ce qu'avance GIASSON. Pour lui :

*« Le lecteur ne se présente pas vierge ou vide devant un texte. Il l'aborde, aussi jeune soit-il, avec un bagage préalable, fait de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être divers. Il constitue même "l'unité de traitement" des informations textuelles (unité qui elle-même s'incrémente du produit de la lecture.) »* (ADAMS, G. op.cit. 1998. 12)

Dans son ouvrage « *Le lecteur : De la théorie à la pratique* », GIASSON déclare que la variable "lecteur" regroupe **les structures** et **les processus** du sujet. Les structures correspondent à ce que le lecteur est et les processus à ce qu'il fait durant la lecture.

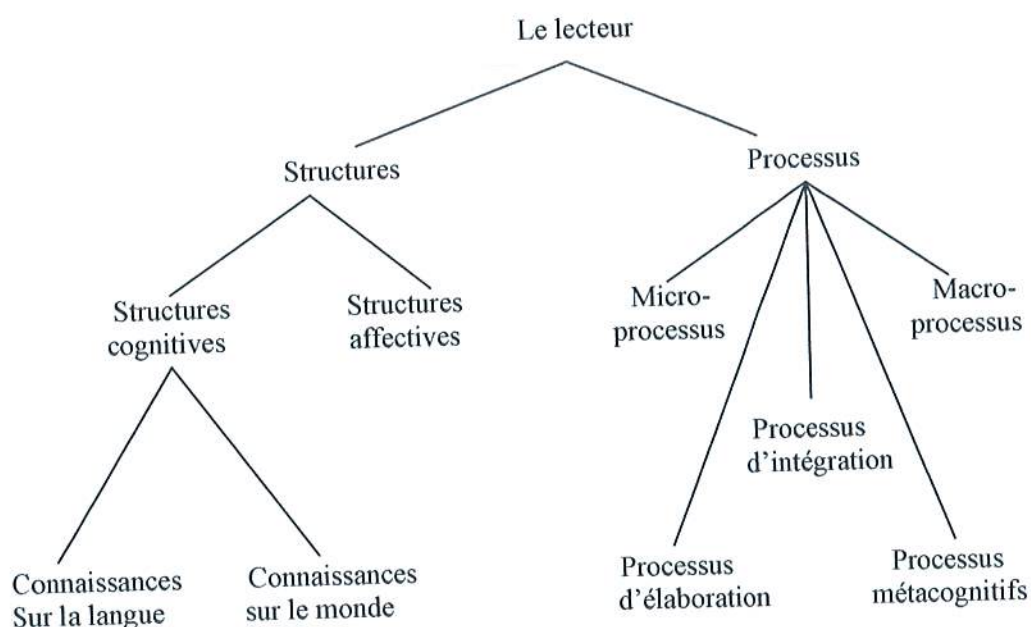
- Les structures se subdivisent en structure cognitive et structure affective. La structure cognitive comprend les connaissances que le lecteur possède sur la langue (phonologique, syntaxique, sémantique et pragmatique) et sur le monde.

Lorsque le lecteur aborde une tâche de lecture, sa structure affective intervient également, laquelle englobe son attitude générale face à la lecture et ses centres d'intérêt.

- Les processus renvoient aux habiletés mises en jeu durant la lecture. Ils sont cinq : microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs (déjà cités dans le premier chapitre). (GIASSON, J. op.cit. 2005b. 18-19)

Les composantes de la variable LECTEUR sont bien présentées dans le schéma de GIASSON.

**Fig.3** page 20 in *La lecture : De la théorie à la pratique* de GIASSON  
Les composantes de la variable lecteur



## 2.2. La variable texte :

Avant de présenter les composantes de cette deuxième variable, nous allons définir tout d'abord « le texte ». Cette définition nous aidera à mieux l'expliquer. ADAMS définit le texte comme un ensemble de composantes :

*« "Texte" vient du latin "textus" qui signifie "trame", "tissu". C'est bien comme un tissu où s'entrecroisent plusieurs fils que se présente un texte." (Schmitt et Viala, 1982). On considère aujourd'hui ces composantes comme autant d'instructions adressées au lecteur pour qu'il produise du sens. » (ADAMS, G. op.cit. 1998. 13)*

Dans son fameux ouvrage *Les textes : types et prototypes*, ADAM lui donne la définition suivante :

*« Un TEXTE est une structure hiérarchique complexe comprenant des séquences - elliptiques ou complètes - de même type ou de types différents. A l'oral comme l'écrit, l'interprétant cherche avant tout à comprendre ce qui lui est dit et les divers plans d'organisation des énoncés envisagés plus haut le guident dans cette opération.*

*La représentation sémantique d'un énoncé peut être conçue comme un " ensemble d'informations enregistrées sous forme abstraite". »*

(ADAM, J-M. 2001. 33-34-35)

En reprenant des citations de ADAM concernant le texte, ADAMS déclare :

*« " Un texte est plus souvent fait de séquences prototypiques plutôt que d'une seule "[...] La connaissance et la mobilisation des superstructures favorise l'anticipation, facilite la construction de la représentation mentale et sa mémorisation.*

*" Un texte est une séquence d'actes de discours qui peut être considérée comme elle-même comme un acte de discours. "[...] La focalisation de l'attention sur les micro-actes de parole d'un texte permet de détecter progressivement ou à posteriori ce que prétend le texte, d'en tenir compte dans le projet de lecture pour s'y confirmer ou s'y opposer et a ainsi réagi au texte. » (ADAMS, G. id. 1998. 20)*

Le texte est, aussi, selon ADAMS, un acte d'énonciation :

*« L'attention accordée aux marques de l'énonciation permet de détecter quel type de relation l'auteur tente d'établir avec le lecteur. » (ADAMS, G. ibid. 1998. 20)*

En citant le texte, nous devons parler de paratexte car il est à l'origine de l'anticipation et de la formulation des hypothèses de sens. Selon ADAMS :

*« Le paratexte est fait de tout ce qui entoure le texte sans pour autant encore le constituer.*

*La focalisation de l'attention sur les marques du paratexte permet de formuler des hypothèses sur le contenu, la variété et l'intention du texte et dès lors développer des attentions vis-à-vis de l'énoncé, de mobiliser des connaissances pertinentes et d'anticiper. » (ADAMS, G. id. 1998. 17)*

Après avoir défini le texte et le paratexte, nous allons nous appuyer sur l'ouvrage de GIASSON *La compréhension en lecture* pour citer les critères de classification des textes qui sont : l'intention de l'auteur, la forme (le genre et la structure) et le contenu.

Le texte est informatif, persuasif ou incitatif car l'auteur veut informer, persuader, ou distraire. Pour écrire ces textes, l'auteur peut choisir la forme qu'il souhaite, le roman ou la bande dessinée.

La structure du texte est fortement reliée à son contenu. En effet, l'auteur peut choisir la structure qui conviendra au contenu qu'il veut transmettre. (GIASSON, J. op.cit. 2005a. 19-20)

### 2.3. La variable contexte :

Pour ADAMS :

*« Le contexte comprend toutes les composantes de la situation de lecture. De lui dépendent l'intention et le mode de lecture, car il est clair qu'un même texte, dans des circonstances différentes, donne lieu à des lectures différentes. »*

(ADAMS, G. id. 1998. 10)

La variable contexte, selon GIASSON, comprend toutes les conditions dans lesquelles se trouve le lecteur lorsqu'il entre en contact avec un texte. Elle distingue trois types de contextes : psychologique, social et physique.

Le contexte psychologique :

*« concerne les conditions contextuelles propres au lecteur lui-même, c'est-à-dire son intérêt pour le texte à lire, sa motivation et son intention de lecture. La façon dont le lecteur aborde le texte influera sur ce qu'il comprendra et retiendra du texte. Les autres éléments du contexte psychologique sont la motivation à lire dans une situation particulière (exp : préoccupation) et l'intérêt pour le texte présenté. »* (GIASSON, J. id. 2005a. 22-23)

Le contexte social, pour GIASSON, comprend les interventions de l'enseignant et des pairs pendant la lecture. En faisant une lecture magistrale ou une lecture silencieuse du même texte, le lecteur n'aura pas la même compréhension.

Et le contexte physique englobe les facteurs qui influent la lecture et son apprentissage : Le niveau de bruit, la température ambiante et la qualité de reproduction des textes sont parmi ces facteurs. (GIASSON, J. op.cit. 2005b. 21)

Le lecteur, le texte et le contexte, chacun de ces trois variables contribue dans la compréhension. Dans un contexte psychologique motivant, le lecteur, avec ses structures cognitives et affectives, mettra en œuvre ses habiletés pour comprendre le texte proposé, en s'aidant du paratexte de ce texte, de sa forme et de sa structure.

### **3. Les stratégies de compréhension : <sup>1</sup>**

Pour VANHULLE, les stratégies de compréhension englobent quatre habiletés de base : la prédiction, le questionnement, la clarification et le résumé. Ces quatre grandes stratégies aident à mieux comprendre et à mieux retenir ce que révèle un texte littéraire, documentaire, informatif...

#### **3.1. La prédiction :**

La prédiction consiste à émettre des hypothèses sur ce qu'on trouvera dans le texte à lire. Cette stratégie sert à rendre le lecteur attentif aux indices qui lui permettent d'anticiper les catégories d'informations qu'il va rencontrer au fil de sa lecture.

Avant même d'entamer la lecture d'un texte, il est important de s'intéresser en premier à son paratexte et d'essayer de voir de quoi le texte parle pour savoir comment le lire. Il faut recenser et repérer tous les signaux qui permettent de se faire une idée de ce qui se trouve dans le texte. En d'autres termes prédire ce qu'il y a dans le texte. Après avoir donné des prédictions, le lecteur peut lire le texte et essayer de vérifier si ses prédictions sont exactes.

### **3.2. Le questionnement :**

Il consiste à formuler une question sur le passage lu. Le moyen le plus commode d'évaluer la compréhension d'un texte est effectivement de poser des questions à son propos. Cette stratégie sert à l'autoévaluation.

Les questions peuvent être posées avant, pendant et après la lecture. Elles doivent être destinées à l'enseignement de la compréhension et à son évaluation.

Le questionnement peut être sur le produit ou sur le processus. Les questions sur le produit demandent à l'élève de répondre par des éléments de connaissance.

Exemple : • Où a lieu cette histoire ?

Les questions sur le processus amènent l'élève à réfléchir sur la façon qui l'a amené à une telle réponse ; ces interrogations portent donc sur le processus même de la stratégie utilisée par l'élève lorsqu'il répond à la question.

Exemple : • Comment savoir qui est « ils » dans une phrase ?

### **3.3. La clarification :**

La clarification porte sur l'explication du sens de mots inconnus ou d'expressions mal comprises.

En lisant un texte, il y a parfois des mots ou des passages que le lecteur ne comprend pas. Dans ce cas là, un bon lecteur essaie aussi de faire des hypothèses et des vérifications en s'appuyant en particulier sur le contexte.

La vérification par le dictionnaire reste toujours un moyen pertinent pour comprendre le sens d'un mot inconnu ou mal connu.

---

<sup>1</sup> VANHULLE, Sabine. *Les cercles de lecture : Interagir pour développer ensemble des compétences des lecteurs*. TERWAGNE Serge & LAFONTAINE Annette. Bruxelles : De Boeck, 2004. (Coll. Outils pour enseigner). p.120-121-122-123-124.

### 3.4. Le résumé :

Le résumé implique que le lecteur formule l'idée essentielle du passage. S'il y parvient c'est qu'il a atteint une compréhension satisfaisante du texte.

C'est une stratégie d'évaluation du processus de compréhension. Pour vérifier la compréhension d'un texte, le lecteur doit essayer de le résumer.

Le résumé reste un bon moyen pour mémoriser intelligemment sa lecture. Car le lecteur apprend à éliminer les détails et ne reprendre, voire garder, que ce qui est le plus important.

L'objectif de la compréhension est atteint lorsque le lecteur est en mesure de récapituler l'essentiel du contenu en le reconstituant ou en le résumant.

Enfin, la bonne utilisation de ces quatre stratégies peut mettre toutes les chances du côté du lecteur pour bien comprendre un texte.

## 4. Le processus de compréhension :

En 1980, JUST et CARPENTER déclarent que l'activité de la compréhension écrite nécessite quatre processus séquentiels :

- « - *Processus de reconnaissance visuelle des mots écrits,*
- *Processus d'accès au lexique mental,*
- *Processus syntaxique,*
- *Processus sémantique. »*<sup>1</sup>

Jugé trop complexe, FREDERIKSEN propose un autre modèle plus simplifié. Pour lui, la compréhension de l'écrit fait appel seulement à deux processus :

- « - *Processus de bas niveau qui permet la reconnaissance des mots,*

---

<sup>1</sup> ROMDHANE Mohamed Nouri « Déterminants de l'acquisition de la lecture compréhension en arabe » in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 100.

- *Processus de haut niveau qui active le traitement syntaxique et sémantique permettant la compréhension.* »<sup>1</sup>

Selon CUQ et tous les chercheurs en psycholinguistique, le processus de compréhension est décrit selon deux modèles :

*« le modèle sémasiologique (de la forme au sens) et le modèle onomasiologique (du sens à la forme)[...] le premier, qui fait appel à des opérations de bas niveau, est appelé modèle du bas vers le haut (bottem-up ou base-sommet), car le sujet s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information; le second, qui implique des opérations de haut niveau, est appelé modèle "de haut vers le bas" (top-down ou sommet-base) et il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information. »*<sup>2</sup>

#### **4.1. Le modèle sémasiologique :**<sup>3</sup>

Pour CUQ, ce modèle donne la priorité à la réception des formes du message. Il se déroule en quatre phases :

- 1- Dans la première phase, le lecteur fait la discrimination des lettres et des sons. Il identifie des sons et reconnaît des signes graphiques.
  
- 2- Dans la deuxième phase, le lecteur arrive à faire des segmentations de mots ou des phrases. Il fait des combinaisons, lit des syllabes et des mots dans une phrase.
  
- 3- Dans la troisième phase, le lecteur interprète les phrases, c'est-à-dire il doit attribuer un sens à chaque mot et à toute la phrase.

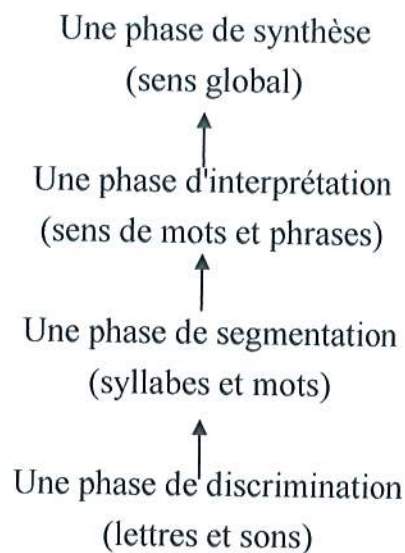
---

<sup>1</sup> ROMDHANE Mohamed Nouri « Déterminants de l'acquisition de la lecture compréhension en arabe » in GOMBART, Jean-Emile (dir.). op.cit. 2003. p. 100.

<sup>2-3</sup> CUQ, Jean-Pierre. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Isabelle Gruca. Grenoble : PUG, 2003. p. 152-153.

4- Dans la quatrième et dernière phase, le lecteur fait la synthèse. Il construit le sens global du message écrit.

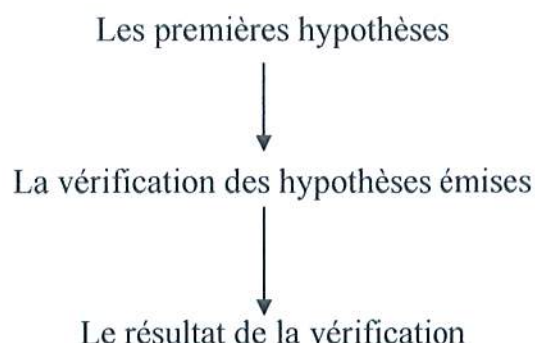
Nous proposons un schéma récapitulatif des quatre phases du modèle sémasiologique :



#### 4.2. Le modèle onomasiologique : <sup>1</sup>

Ce modèle, pour CUQ, est le résultat d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message par le récepteur. En rencontrant le texte, le lecteur anticipe la signification du texte en émettant des hypothèses. Il essaye de déduire ce que contient le texte proposé en se basant sur ses propres connaissances. Ensuite, tout en lisant le texte, le lecteur vérifie les hypothèses émises grâce à la saisie d'indices et de redondances. Enfin, la dernière phase de ce modèle est le résultat de la vérification. Après avoir construit un sens au texte proposé, le lecteur peut maintenant « détailler » du texte en repérant les mots...

<sup>1</sup> CUQ, Jean-Pierre. *ibid.* 2003. p. 152-153.



## **5. La démarche didactique de la compréhension écrite en classe : <sup>1</sup>**

Lire et comprendre en langue étrangère ne sont pas des compétences évidentes à acquérir pour un apprenant algérien, qui a dû déjà s'habituer à un autre alphabet que celui de sa langue maternelle, à des habitudes de lectures différentes.

La démarche que l'on doit employer pour la séance de la compréhension écrite est la même avec tous les documents écrits.

La compréhension de l'écrit, dans nos classes primaires, se déroule en trois moments : Un moment de découverte, un moment d'observation méthodique et un moment d'évaluation.

### **5.1. Un moment de découverte :**

Autrement dit, c'est la « mise en situation » ou l' « éveil d'intérêt ».

Dans un premier temps, après la présentation et la distribution du document écrit aux élèves, les enseignants doivent leur poser des questions sur les caractéristiques de ce type de texte, avant même qu'ils ne le lisent. Comme ils doivent les inciter à exploiter le paratexte (exp: l'illustration) ce qui va leurs permettre d'anticiper sur le contenu.

---

<sup>1</sup> *Document d'accompagnement au nouveau programme de français, 5<sup>ème</sup> année primaire, p. 16-17.* Ministère de l'éducation nationale, février 2009. 35 pages.

En ce moment, les élèves s'intéresseront à l'entourage du texte, ce qui les aidera à la compréhension globale.

### **5.2. Un moment d'observation méthodique :**

Dans un second temps, il est important de faire une lecture silencieuse, en précisant le temps dont les élèves disposent. L'objectif étant ici de découvrir le texte, et d'amener progressivement l'élève à accéder au sens.

Il s'agit d'abord d'une lecture silencieuse avec consignes pendant laquelle l'élève « s'approprie » le texte. Puis l'élève procède à une lecture individuelle.

L'enseignant étant un « animateur » fait une lecture magistrale, guide les élèves par un questionnement et crée des échanges avec ou / et entre eux pour émettre les hypothèses de sens.

En ce moment, l'enseignant distribue un document énumérant un certain nombre de questions ou de détails à trouver. C'est pour cela, il est aussi appelé « analyse production ». Mais il faut que les premières questions suggèrent une compréhension très globale du document écrit. En effet, il n'est pas encore temps de rentrer dans les détails.

### **5.3. Un moment d'évaluation :**

C'est le moment de faire le point, en évaluant les lectures oralisées des élèves et la compréhension du document écrit présenté par un questionnement de contrôle. C'est aussi le moment de vérifier chacune des hypothèses émises précédemment.

Pour vérifier la compréhension de ses élèves, l'enseignant peut leur poser des questions par un retour au texte, ce qui revient à une lecture orientée du texte. Cette vérification peut se faire sous une forme écrite, en posant une question de synthèse.

## **6. Les types d'exercices en compréhension écrite :**

Pour TONNESSEN, la compréhension comme toute activité doit être évaluée et la réalisation de cette évaluation se fera par des exercices ou des questions :

*« La compréhension de la lecture est souvent testée à l'aide de questions posées à la fin du texte. Certains visent à éclaircir des faits, d'autres évaluent une compréhension plus approfondie du texte. Les réponses se font souvent sous forme de choix forcé entre plusieurs propositions de réponses (QCM). Or, il est souvent possible d'écarter les alternatives les plus improbables sans avoir lu le texte, de parier sur l'alternative la plus plausible. »<sup>1</sup>*

Pour aider l'élève dans sa lecture et tester la compréhension qu'il a du texte, l'enseignant élabore un questionnement de type : QCM (Questionnaire aux choix multiples), VRAI / FAUX, la reformulation (genre, nombre...), la question directe ou la question à réponse ouverte...

Les questions ou exercices de compréhension permettent de construire la signification locale ou « microstructure » (signification des phrases) et la signification globale ou « macrostructure » (l'ensemble du texte).

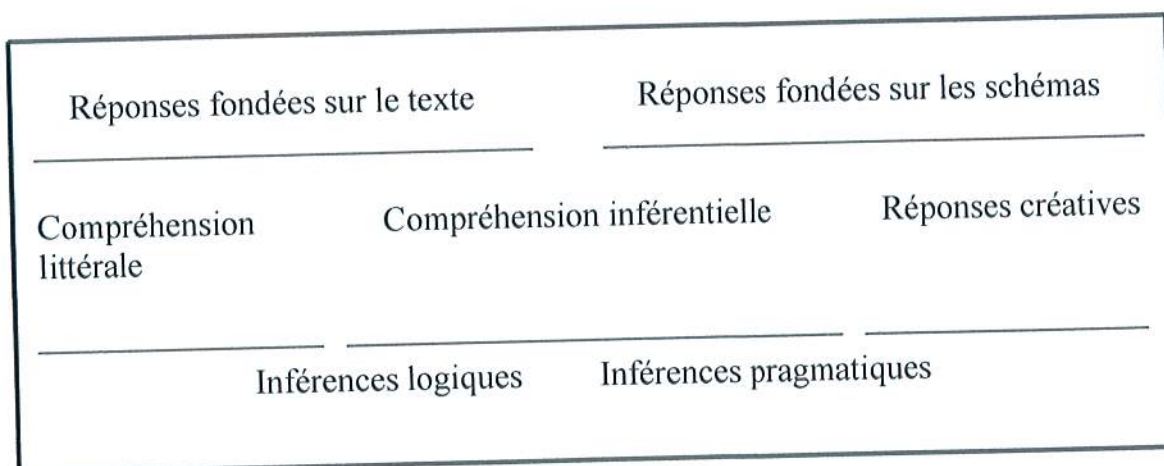
Pour GIASSON, ces questions peuvent être de trois types : La question littérale, la question inférentielle et la question critique :

---

<sup>1</sup> TONNESSEN Egil « Les dangers et possibilités de l'évaluation des compétences en lecture » in GOMBART, Jean-Emile (dir.). *op.cit.* 2003. p. 236.

- La question littérale est explicite et textuelle. L'élève doit chercher l'information ou la réponse dans le texte, la prélever ou autrement dit l'extraire du texte. La réponse est « écrite » dans le texte : il suffit de la recopier.
- La question inférentielle ou interprétative est implicite et textuelle. L'élève-lecteur doit dépasser la compréhension littérale, en mettant en relation plusieurs éléments du texte. La réponse est un ensemble d'informations éparpillées dans le texte : il faut les réunir pour la déduire. Selon J. CUNNINGHAM (1987), les inférences fondées sur le texte, sont des inférences logiques et les inférences pragmatiques fondées sur les connaissances ou schémas du lecteur.
- La question critique est implicite. Elle nécessite une réponse créative. C'est-à-dire que le lecteur doit utiliser ses propres connaissances pour répondre aux questions. La réponse est déduite à partir des informations du texte et des connaissances du lecteur. Il faut « raisonner » pour l'avoir. (GIASSON, J. op.cit. 2005a. 60-61-62)

**Fig. 4.** Page 61. In *La compréhension en lecture* de GIASSON.  
Echelle des inférences de CUNNINGHAM (1987).



Il est primordial d'attirer l'attention de l'élève sur l'organisation du texte en français, sachant qu'en arabe, il ne s'agit pas des mêmes codes.

En posant des questions sur les marqueurs, les articulateurs ou la ponctuation, les élèves apprennent à repérer et analyser les différents éléments du texte.

Car ce genre de question aide à construire le sens du texte.

Cette classification des questions de compréhension aide l'enseignant à expliquer les réponses de ses élèves et à comprendre comment ils arrivent à donner telle ou telle réponse. Car les élèves ne cessent pas de surprendre leurs enseignants avec leurs réponses inattendues, voire imprévues.

### **Conclusion :**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons mis le point sur la compréhension de l'écrit en insistant sur le grand rôle du texte. C'est ce dernier qui pose plusieurs difficultés à nos élèves. Le texte, comme nous l'avons défini et présenté, doit répondre à des critères tels que la forme et le contenu. Un texte documentaire écrit dans tel ou tel genre (roman, journal ou bande dessinée), présente les mêmes informations. Donc, nous pouvons mettre à la disposition de nos élèves l'information voulue en variant les supports.

Sans oublier le rôle du paratexte que nous avons cité dans le précédent chapitre car la présentation du texte et l'illustration contribuent fortement à sa compréhension.

De ce fait, nous allons montrer et expliquer le rôle de l'illustration en particulier ou de l'image en général dans le troisième chapitre intitulé : La sémiologie de l'image.

# CHAPITRE III

## La sémiologie de l'image

*« Nous sommes dans un siècle de l'image. Pour le bien comme pour le mal, nous subissons plus que jamais l'action de l'image. »*

**Gaston Bachelard** - *La poétique de la rêverie.*

## Introduction :

Le rôle du récepteur est de donner un sens au message présenté. Quel que soit ce message, oral, écrit ou iconique, il doit l'interpréter pour le comprendre. Car selon GRIZE, le sens est quelque chose qui se présente avec les signes. Et pour expliquer ce qu'elle avance, elle cite la déclaration de A. J. GREIMAS : « *Un tableau, un poème ne sont que des prétextes, ils n'ont de sens que celui - que ceux - que nous leur donnons.* ». Elle précise que le sens n'est pas dans le tableau, les lignes et les couleurs, ni dans le texte, la grammaire et la sémantique, mais qu'il advient par celui qui regarde ou qui lit. (GRIZE, J-B. op.cit. 1997. 92-93)

Tout comme GREIMAS et GRIZE, LABRODERIE déclare :

« *L'idée la plus communément admise est qu'il existe un sens réel; qu'un mot, un texte, une image ont un sens; bref que le sens est propre au signe.* »<sup>8</sup>  
(LABRODERIE, R. 2000. 51)

Nombreux sont ceux qui défendent l'image et son usage dans la conception d'un cours de langue. Vu son utilité et son apport important à l'apprentissage, des didacticiens recommandent son intégration dans le milieu scolaire. Mais il y a ceux qui trouvent qu'avoir recours à l'image est « inutile ». MOUCHART dit à ce sujet :

« *" Je n'ai pas besoin de vous faire un dessin!" dit-on d'ailleurs avec mépris pour résumer une idée que l'on juge simple. Un dessin est pourtant porteur de sens et de culture au même titre que n'importe quelle autre forme d'expression. Chantre de l'apprentissage de la lecture, Daniel PENNAC déclarait d'ailleurs récemment à ce sujet : " Il faut réintroduire l'image à l'école, car elle est tout aussi abstraite que l'écriture." »* (MOUCHART, B. 2004. 85)

Tout comme le texte, l'image doit être interprétée en fonction des connaissances, du caractère... de son interprétant. Chaque trait, chaque forme ou même chaque couleur est porteur de sens comme le déclare BENVINISTE :

« *La couleur, ce matériau, comporte une variété illimitée de nuances graduables, dont aucune ne trouvera d'équivalence avec un "signe" linguistique.* » (BENVENISTE, E. 1974. 58-59)

MARTIN rejoint son avis : « *La couleur peut exercer un rôle figuratif, esthétique, psychologique et signifiant.* » (MARTIN, M. 1982. 172)

Nous sommes entourés de couleurs. Et nul ne peut nier leur effet psychologique sur l'être humain en général et sur les petits en particulier. Les enfants sont plus sensibles aux couleurs.

Pour JOLY, aussi, la couleur est un symbole, un signe plastique non spécifique au message visuel qui sollicite une interprétation particulière et individuelle. (JOLY, M. 1994. 102-114)

Comment peut-on qualifier l'image de « *simple* » et « *facile* » ? Comment peut-on dire ainsi ? alors que toute une science tente de définir sa signification et de grands linguistes et didacticiens se sont intéressés à son étude. De ce fait, nous allons aborder cette science qui est la sémiologie et plus précisément la sémiologie de l'image.

## **1. Définition :**

Pour définir la sémiologie, nous allons reprendre la définition célèbre de SAUSSURE :

« *On peut donc concevoir UNE SCIENCE QUI ETUDIE LA VIE DES SIGNES AU SEIN DE LA VIE SOCIALE; elle formerait une partie de la psychologie sociale, et par conséquent de la psychologie générale; nous la nommerons SÉMIOLOGIE (du grec sēmeîon "signe"). Elle nous apprendrait en quoi consistent les signes,*

*quelles lois les régissent. Puisqu'elle n'existe pas encore, on ne peut dire ce qu'elle sera; mais elle a le droit à l'existence, sa place est déterminée d'avance.*

*C'est au psychologue à déterminer la place exacte de la sémiologie; la tâche du linguiste est de définir ce qui fait de la langue un système spécial dans l'ensemble des faits sémiologiques.»*<sup>1</sup>

Pour JACQUINOT, sémiologie est :

*« Étude de tous les systèmes de signification quels qu'ils soient, de tous les codes et de tous les langages (du code de la route à la sémiologie picturale, littérature ou cinématographie). Le terme sémiologie est européen et a été employé pour la première fois par F. DE SAUSSURE (1916).*

*Le terme sémiotique est américain et vient de Charles Sanders PEIRCE. En janvier 1969, à Paris, le Comité international qui a donné naissance à l'Association internationale de Sémiotique, sans exclure l'emploi du mot sémiologie, a décidé que le terme sémiotique devra recouvrir toutes les acceptations possibles des deux termes. » (JACQUINOT, G. 1977. 200)*

Ferdinand DE SAUSSURE est le premier à avoir forgé ce concept « sémiologie ». Pour lui, cette science est l'étude générale des systèmes signifiants. Mais, ce n'est qu'avec BARTHES qu'apparaît « la sémiologie de l'image » :

*« Les linguistiques ne sont pas seuls à suspecter la nature linguistique de l'image ; l'opinion commune elle aussi tient obscurément l'image pour un lieu de résistance au sens, au nom d'une certaine idée mythique de la Vie : l'image est re-présentation, c'est-à-dire en définitive résurrection, et l'on sait que l'intelligible est réputé antipathique au vécu. Ainsi, des deux côtés, l'analogie est sentie comme un sens pauvre : les uns pensent que l'image est un système très rudimentaire par rapport à la langue, et les autres que la signification ne peut épuiser la richesse*

---

<sup>1</sup>DE SAUSSURE, Ferdinand in BENVENISTE, Emile. id. 1974. p. 47-48.

*ineffable de l'image. Or, même et surtout si l'image est d'une certaine façon limite du sens, c'est à une véritable ontologie de la signification qu'elle permet de revenir. »*<sup>1</sup>

A partir de ce moment, plusieurs se sont intéressés à la sémiologie de l'image. En passant par Christian METZ, Umberto ECO et d'autres, cette science s'est développée et s'est approchée de la pédagogie, voire l'enseignement car l'image est plus motivante et plus polysémique. Ces deux qualités, ces deux grands avantages, l'ont favorisée à être présente dans le milieu scolaire. MARTIN dans *Sémiologie de l'image et pédagogie* écrit :

*« La sémiologie de l'image conduit à une pédagogie de la recherche susceptible d'amener l'enfant à une culture plus équilibrée, plus complète.*

*Il est incontestable que l'icône détient un pouvoir motivant et véhicule une part importante de notre culture.*

*La sémiologie de l'image établit que toute lecture iconique passe par un code à caractère spécifique [...] En outre, l'image supporte facilement diverses connotations qui jouent un rôle essentiel au niveau de la signification. »*

(MARTIN, M. 1982. op.cit. 17)

## **2. Les types d'images :**

L'image a existé depuis très longtemps, l'hiéroglyphe égyptien le prouve. L'image était une forme d'expression incontournable, si elle n'était pas la « seule ». Mais avec l'invention de l'imprimerie, le statut de l'image et son utilisation ont évolué. Et de jour en jour, l'image a eu différentes formes et a envahi d'autres domaines.

---

<sup>1</sup> BARTHES, Roland, « *Rhétorique de l'image* », *Communications*, n° 4. Paris : Seuil, 1964. (Vol. Recherches sémiologiques). 144 pages.

Dans les années soixante, et pour ces qualités diverses, l'image a fait son entrée dans le milieu scolaire. Elle a su attirer l'attention sur le rôle qu'elle peut jouer dans l'apprentissage d'une langue.

Actuellement, l'usage de l'image est indispensable. Elle est partout et plus diversifiée.

MARTIN a subdivisé les types d'images en deux grandes familles : Les images non séquentielles et les images séquentielles. Les images non séquentielles ou fixes sont : l'image photographique, l'image picturale (les tableaux, les chefs-d'œuvre, les illustrations..) et l'image publicitaire (figurant sur les journaux et les panneaux publicitaires...).

Alors que les images séquentielles, c'est-à-dire les images qui se suivent ou autrement dit une suite d'images, sont : la bande dessinée et le montage audiovisuel (image cinématographique ou télévisée...) (MARTIN, M. ibid. 1982. 5-6-19)

### **3. La relation texte/image :**

Généralement, une image accompagne le texte ou vice versa. Texte et image s'entraident mutuellement, fonctionnent en commun et entretiennent une relation complexe. Robert ESCARPIT le précise :

*« Les rapports du texte et de l'image sont infiniment complexes et qu'il ne suffit pas de parler de texte et d'illustration ou de dessin et de légende. »<sup>1</sup>*

L'image illustre le texte, stimule, motive voire encourage le lecteur du texte, comme elle facilite la compréhension. GEORGES Jean dans son article

---

<sup>1</sup> ESCARPIT, Robert in ESCARPIT, Denise (dir.). *L'enfant, l'image et le récit*. Paris: Mouton & Lahaye New York, 1977. p. 103-104.

« Approches sémiologiques de la relation texte-image dans les livres et albums pour enfants. » le dit :

*« L'illustration "éclaire" (de lustrare: éclairer) le texte, qu'elle permet de mieux le comprendre et de mieux le suivre. Dans les meilleurs cas, elle constitue même un élément sémantique non redondant ou utilement redondant et qui "donne à voir" ce que le texte est impuissant à révéler. »<sup>1</sup>*

L'image permet au lecteur de faire des pauses, d'aérer sa lecture et de percevoir clairement et plus précisément ce qu'il est en train de lire. L'image dramatise le texte :

*« L'image sert à mettre le jeu de mots, l'anecdote, en situation avec des personnages identifiables, ayant une personnalité et en particulier un physique, un comportement. C'est une dramatisation. Elle dramatise un discours qui est parfois événementiel, mais qui souvent n'est qu'un jeu. »<sup>2</sup>*

En plus de toutes ces fonctions de l'image, nous devons citer sa fonction esthétique, l'image « embellit » ce qu'elle accompagne. Donc, elle nous incite à regarder plus une page ou à feuilleter longuement un livre.

L'interprétation iconique, comme le dit MARTIN, nécessite deux opérations intellectuelles :

*« [...] ce sont l'ancrage et le relais définis par Roland Barthes. Le texte ancre un sens, autrement dit, évite des interprétations erronées et, d'autres part, relaie les images, c'est-à-dire poursuit le diégèse à un moment où l'icône s'avère moins efficace. » (MARTIN, M. 1982. 170)*

Pour ce qui concerne le texte, il sert parfois à commenter l'image quand il s'agit d'un tableau. Il donne une interprétation à l'image. Ce que BARTHES

---

<sup>1</sup> GEORGES Jean in ESCARPIT, Denise (dir.), id, 1977. p. 3.

<sup>2</sup> ESCARPIT, Robert in ESCARPIT, Denise (dir.), Ibid. 1977. p. 98-99.

appelle, une « *fonction d'ancrage* » car le texte limite le sens polysémique de l'image.

Le texte peut aussi expliquer une image comme dans le cas des photographies accompagnant un article.

Dans d'autres situations, le texte et l'image se cohabitent et forment un tout, c'est le cas de la bande dessinée ou l'image de l'audio-visuel où le texte est intégré dans l'image, voire ils s'entremêlent. Texte et Image, dans la bande dessinée, se complètent, ou comme le dit BARTHES ont une « *fonction de relais* ». Le texte anime et dynamise l'image comme le dit GEORGES Jean « *Le texte fait littéralement bruire l'image* ». <sup>1</sup>

La relation texte/image est une relation très forte et très complexe. Il ne suffit pas de connaître l'un sans l'autre car les deux ensemble font un tout surtout dans le cas de la bande dessinée. Il faut apprendre « *à voir le texte et à lire les images* » <sup>2</sup> comme le déclare GEORGES Jean. Car l'image peut expliquer ce que le texte n'arrive pas à dire par les mots et le texte peut être plus dénotatif que l'image :

« *Le niveau de connotation du texte est infiniment moindre que celui de l'image; et le niveau de dénotation de l'image est infiniment moindre que ne l'est celui du texte.* » <sup>3</sup>

### **Conclusion :**

MIALARET dans son ouvrage *L'apprentissage de la lecture*, déclare :

« *L'image, soit imprimée, soit cinématographique ou télévisée, risque, en effet, de devenir une concurrente redoutable si l'éducateur ne sait pas s'en faire une amie, une alliée.* » (MIALARET, G. op.cit. 1975. 8)

---

<sup>1</sup> GEORGES Jean in ESCARPIT, Denise (dir.). id, 1977. p. 10.

<sup>2</sup> GEORGES Jean in ESCARPIT, Denise (dir.). id, 1977. p. 11.

<sup>3</sup> ESCARPIT, Robert in ESCARPIT, Denise (dir.). id, 1977. p. 92.

L'enseignant ne doit pas sous estimer l'usage de l'image dans sa classe, soit une image fixe, soit une bande dessinée ou un document audio-visuel. En revanche, il doit s'en servir car son utilisation est recommandée et bénéfique pour ses apprenants. Se servir d'un type d'image n'est pas seulement un plus pour la compréhension mais une aide incontournable. La déclaration de Paul KLEE citée par Anne-Marie CHRISTIN le confirme : "*L'art ne reproduit pas le visible, il rend visible*"<sup>1</sup>

Robert BOUCHARD, dans la préface de *Images et apprentissages*, rejoint l'avis de MIALARET et déclare :

*« Aucun manuel ne saurait se passer de documents iconiques de natures variées. Et, il est curieux qu'encore actuellement l'on enseigne uniquement à lire des messages purement linguistiques aux jeunes enfants alors que tous les textes qu'ils auront à lire et à utiliser fonctionnellement, à l'école comme après l'école, marient de manière inextricable texte et paratexte, langue et Image de toutes nature. Lire aujourd'hui, c'est lire du texte et des images et construire un sens global sur la base de l'assemblage complexe de l'ensemble de ces sources d'information simultanées. Le message n'est plus linéaire, il est spatial! »*<sup>2</sup>

Après avoir explicité l'utilité de l'usage de l'image en général et de la bande dessinée en particulier, nous allons, dans le dernier chapitre de cette partie théorique, parler de la bande dessinée, ce support que nous allons étudier dans notre expérimentation.

---

<sup>1</sup> CHRISTIN, Anne-Marie in BENTOLILA, Alain (dir.). *Les entretiens Nathan - Actes II*. Id

<sup>2</sup> BOUCHARD in VIALON, Virginie. *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan, 2002. (Coll. Espaces Discursifs). p. 2.

# CHAPITRE IV

## La bande dessinée

*« Un livre c'est comme une bande dessinée, sauf que les images se trouvent entre les lignes. »*

**Chantal Debaise**

## **Introduction :**

La lecture-compréhension ne se limite pas à mettre l'élève face à des textes littéraires seulement car comme nous l'avons cité précédemment l'interprétation de l'image est une autre façon de comprendre un message écrit. MORAIS dans son article « *Compréhension / décodage et acquisition de la lecture* », déclare :

*« Est-ce que l'on fait de la lecture lorsqu'on interprète la séquence de signes "???!!" qui apparaît à l'intérieur d'une bulle de bande dessinée? Est-ce qu'on l'on fait lecture lorsqu'on juge l'expression faciale de quelqu'un qui manifeste une certaine émotion (on dit couramment "je lis la joie, l'angoisse, etc..., sur son visage")? La réponse est affirmative. »<sup>1</sup>*

Nombreux ceux qui pensent que la bande dessinée est facile à lire mais en réalité, elle ne l'est pas car elle demande que le lecteur sache interpréter l'image, le texte et lier les deux interprétations pour avoir le sens global. Certes, la bande dessinée, par ses images, facilite la compréhension du message écrit mais elle demande des connaissances diverses pour pouvoir la lire et la comprendre.

Dans ce dernier chapitre, nous allons définir la bande dessinée et présenter ses caractéristiques pour la mieux faire connaître. Comme nous allons suivre son introduction dans le milieu scolaire en général et à l'école primaire algérienne en particulier.

### **1. Définition :**

La bande dessinée (appelée encore par l'acronyme BD, ou bédé) est un art littéraire et graphique (souvent appelé le neuvième art) où une histoire est racontée

---

<sup>1</sup> MORAIS, José in FAYOL, Michel (dir.). op.cit. 1993. p. 12.

grâce à des images, des dessins, accompagnés généralement d'un texte (explicatif ou dialogue, il est dans ce dernier cas, dans une bulle ou phylactère).<sup>1</sup>

L'auteur et théoricien de bande dessinée Scott Mc Cloud définit la bande dessinée dans son fameux ouvrage *l'Art invisible* de la sorte : "*Images picturales et autres, volontairement juxtaposées en séquences, destinées à transmettre des informations et/ou à provoquer une réaction esthétique chez le lecteur*".<sup>2</sup>

MARTIN lui donne la définition suivante :

*« La bande dessinée, art populaire par excellence, est une histoire en images séquentielles relayées par un texte (sous forme de dialogues, d'onomatopées, de commentaires, de bruitages...) paraissant sous forme de feuilletons ou d'histoires complètes dans la presse. »* (MARTIN, M. op.cit. 1982. 169)

La bande dessinée pour MOUCHART aussi est un grand Art :

*« La bande dessinée, qui s'est développée sur tous les continents, et plus particulièrement aux États-Unis, en Europe et au Japon, est un champ artistique aussi vaste que peuvent l'être ceux du cinéma et de la littérature. »* (MOUCHART, B. op.cit. 2004. 10)

La bande dessinée pour TÖPFFER, écrivain de la première bande dessinée, est un moyen d'expression à part entière :

*« L'on peut écrire des histoires avec des chapitres, des lignes, des mots : c'est de la littérature. L'on peut écrire des histoires avec des successions de scènes*

---

<sup>1</sup> [www.encyclopedie-enligne.com](http://www.encyclopedie-enligne.com)

<sup>2</sup> [www.loisirs-sport.com/bd.html](http://www.loisirs-sport.com/bd.html)

*représentées graphiquement : c'est de la littérature en estampes. »*<sup>1</sup>

La bande dessinée est une succession d'images accompagnées d'un texte pour former une histoire. Elle peut être en une seule page, appelée un STRIP ou constituée de plusieurs pages, nommée un ALBUM.

La bande dessinée était généralement humoristique à ses débuts mais actuellement elle a adopté d'autres genres et récemment, nous avons la bande dessinée littéraire avec la collection « Romans de toujours », par des « classiques » de la littérature romanesque adaptés en bande dessinée.

## **2. Histoire de la bande dessinée :**

La forme de la bande dessinée n'était pas celle d'aujourd'hui. Elle a changé au fil des années. Comme tout art, elle a évolué. Pour parler de cette évolution, nous devons remonter dans le temps et essayer de citer même des étapes très anciennes. Car, pour plusieurs chercheurs et archéologues, les fresques et les bas-reliefs antiques de l'Égypte ou de Rome sont une forme primitive de la bande dessinée. Ces petites gravures ou « images » racontent une histoire.

Avec l'imagerie d'Epinal, en 1796, son fondateur Jean Charles PELLERIN crée des « histoires en images ». Et Robert ESCARPIT en parle dans son article « De la caricature à la bande dessinée :

*« L'image d'Epinal qui est une des premières formes élaborée de bande dessinée que nous connaissons, comporte pratiquement toujours un texte. »*<sup>2</sup>

Cette première forme de la bande dessinée a été travaillée et plus connue avec

---

<sup>1</sup>Rodolphe TÖPFFER in MOUCHART, Benoit. 2004. id. p. 21.

<sup>2</sup>Robert ESCARPIT in ESCARPIT, Denise (dir.). op.cit. 1977. p. 97-98.

le fameux Caran d'Arche :

*« Un dessinateur a fait évoluer la question en passant du dessin traditionnel sur un texte au dessin signifiant seul. Ce dessinateur, c'est Caran d'Ache. Il s'appelait Bernard Poiret. »*<sup>1</sup>

A la fin de XVIII<sup>e</sup> siècle, en Angleterre, la bande dessinée a connu une autre forme qu'on appelait « COMICS » car la bande dessinée était toujours humoristique, voire satirique par des caricatures publiées dans les journaux. Ce n'est qu'avec l'invention de l'imprimerie que la bande dessinée a connue réellement un grand progrès :

*« A l'invention de l'imprimerie, le texte est de suite passé dans la diffusion de masse. Pour l'image il a fallu employer des techniques artisanales comme la gravure sur bois, et c'est seulement à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle qu'on a pu employer des techniques de type industriel comme l'héliogravure. La reproduction de la couleur est plus récente et je me souviens des débuts de la trichomie tramée. Ce n'est donc que très tardivement que la bande dessinée, qui existait déjà, a pu accéder à un haut niveau de qualité artistique compatible avec une diffusion de masse. »*<sup>2</sup>

Nombreux ceux qui pensent que toutes ces formes citées précédemment n'étaient pas des bandes dessinées proprement dites. Pour eux, la vraie bande dessinée est d'origine Européenne. Elle est apparue au début des années 1830, avec le romancier et illustrateur suisse Rodolphe TÖPFFER :

*« Si l'on considère que cette forme d'expression est liée à celle de l'imprimerie et de la diffusion de masse - ce qui n'est finalement qu'une forme de dogme arbitraire- la parution, en 1833, de l'Histoire de M. Jabot par le romancier et illustrateur suisse Rodolphe Töpffer scelle la pierre baptismale de la bande*

---

<sup>1</sup> ibid. p. 99.

<sup>2</sup> Robert ESCARPIT in ESCARPIT, Denise (dir.). id. 1977. p. 97.

*dessinée moderne.*

*[...] Töpffer n'est donc l'inventeur de la bande dessinée que dans le sens où l'on "invente" un trésor : il a révélé au grand jour une forme narrative qui existait déjà, sous d'autres aspects, bien avant lui... » (MOUCHART, B. op.cit. 2004. 16)*

TÖPFFER a certes révélé une autre forme de la bande dessinée mais l'introduction des bulles ou des « phylactères » dans la bande dessinée était une invention faite par Rudolph DIRKS en 1896 dans *The Katzenjammer Kids*.

Jour après jour, la bande dessinée a pris des formes et des genres divers. Ce que nous feuilletons aujourd'hui est le fruit des années et des années d'inventions et de modifications.

De l'Europe, aux Etats-Unis avec les « les Superhéros », au Japon avec les « Mangas », la bande dessinée a envahi tous les continents et a séduit plusieurs lecteurs, enfants et adultes, hommes et femmes.

### **3. Les caractéristiques de la bande dessinée :**

La lecture de la bande dessinée se fait de gauche à droite tout comme la lecture de n'importe quel livre (Une bande dessinée arabe se lit de droite à gauche comme nous lisons un livre écrit en arabe). Pour Pierre FRESNAULT-DERUELLE l'histoire de la bande dessinée se constitue dans ce passage d'une image à une autre car chaque image continue la précédente et prépare la suivante :

*« La bande dessinée étaye la notion de consécution (signifié) sur la succession spatio-temporelle des vignettes (signifiant). Une image à gauche signifie "avant" vs. une image à droite de cette dernière signifie "après" (cette codification est aussi l'expression obligée de la simultanéité: ce qui est spatial devient temporel). »<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Pierre FRESNAULT-DERUELLE in ESCARPIT, Denise (dir.). id. 1977. p. 111-112.

Pour MARTIN aussi :

« La plupart des bandes dessinées pour enfants se présentent sous forme de séries d'images séquentielles, c'est-à-dire d'images qui se succèdent sur le plan horizontal. Le sens de lecture des suites d'image calque, la plupart du temps, celui de la lecture. Il procède alors à une lecture moins cursive, plus méthodique, où les messages délivrés par les images et le texte se complètent. » (MARTIN, M. op.cit. 1982. 169-170)

Certes nous « lisons » une bande dessinée comme nous lisons un texte littéraire mais la bande dessinée reste un genre particulier car elle nous met face à deux codes : écrit et iconique. Et comme l'a décrit TÖPFFER, « un petit livre mixte ». La bande dessinée a des caractéristiques qui la différencie des autres formes de l'écrit. Parmi ces caractéristiques, nous avons : la vignette, le phylactère ou la bulle, l'onomatopée et l'idéogramme.

### 3.1. Les vignettes :

Une Série est un ensemble d'albums. Chaque album est constitué de planches ou « pages ». La planche est un ensemble de bandes, c'est-à-dire des images qui se succèdent sur la même ligne. Ces images sont dans des cases appelées vignettes. La vignette est un cadre, rectangulaire ou carré, contenant un dessin et des textes dans des bulles.



Pierre FRESNAULT-DERUELLE écrit dans son article « *La bande dessinée: narration figurative ou figuration narrative?* » :

« *La variation de taille des vignettes est à compter parmi les codes syntaxiques (petite case/petite cause - grande case/grand effet).* »<sup>1</sup>

Tout comme FRESNAULT-DERUELLE, MARTIN trouve que la variation des dimensions des vignettes n'est pas un fruit de hasard car chaque changement de dimension apporte une signification :

« *Les dimensions des images qui peuvent être signifiants par l'utilisation d'écart à la norme : vignettes brusquement très grandes ou très petites.*

*Ces dimensions peuvent aussi métamorphoser diverses catégories de plans. Tous les cadrages connus sont susceptibles d'être illustrés : plan général, premier plan, plan moyen, plan américain, plan rapproché, gros plan, très gros plan, insert.*

*Evidemment chacune possède, de par sa nature même, une charge affective ou significative. Certains induisent des verbalisations spécifiques.*

*Outre les plans, les vignettes peuvent simuler des mouvements :*

- *mouvements horizontaux d'une caméra fictive;*
- *mouvements par rapport à un pivot;*
- *déplacements sur le plan horizontal ou/et sur le plan vertical. Ce sont les panoramiques.* » . » (MARTIN, M. id. 1982. 171)

### **3.2. Les phylactères :**

En citant l'histoire de la bande dessinée, nous avons découvert que le « phylactère » est introduit en 1896 avec DIRKS. Cette innovation dans le monde de la bande dessinée a été répandue rapidement dans tous les continents. La bande

---

<sup>1</sup> Pierre FRESNAULT-DERUELLE in ESCARPIT, Denise (dir.). id. 1977. p. 112.

dessinée qui a été généralement muette ou accompagnée d'un petit commentaire, s'est retrouvée plus animée avec des personnages qui « parlent ». Ces paroles ont été insérées dans des « ballons fléchés désignant le personnage qui les a exprimées».

Au début, ces « ballons » sont appelés « phylactères » puis « bulles » un terme qui a remplacé le mot ancien.

En parlant de phylactères, MARTIN écrit dans son ouvrage *Sémiologie de l'image et pédagogie* :

*« Le phylactère est une des grandes découvertes de la bande dessinée. Son système s'est peu à peu élaboré jusqu'à devenir un outil perfectionné permettant, entre autres, de restituer l'essentiel du code linguistique : les paroles, les onomatopées, les apartés, les dialogues, les monologues, les bruits, les pensées ou médiation, etc.....le phylactère est devenu apte à rendre l'expressivité du discours. (Les bulles tremblées, enflammées, pleureuses...)*

*L'appendice apporte sa contribution au système et vient même ajouter au sens. Il désigne des lieux d'émission, en général la bouche, le ventre d'un personnage (voix de ventriloque).... » (MARTIN, M. id. 1982. 173)*

La bulle est généralement ronde ou ovale contenant les discours d'un personnage. Mais la bulle peut être rectangulaire ou avoir une forme d'un nuage, cette dernière forme est utilisée pour montrer que les mots qui se trouvent dedans ne sont pas prononcés mais ce ne sont que des pensées ou des rêves.





*Le signe ne renvoie pas au référent, mais à un de ses attributs, à ce qu'il est capable de mieux suggérer. (Un sac de dollars évoque la fortune....) » (MARTIN, M. id. 1982. 175)*

Exemple : Dans la deuxième bulle de cette vignette, les signes et les icônes montrent que le monsieur a très mal. Il est étourdi.



#### **4. La bande dessinée comme outil pédagogique :**

Dans la collection « Que sais-je ? » consacrée à la bande dessinée, Annie BARON-CARVAIS déclare : « *La bande dessinée est de plus en plus utilisée pour l'apprentissage des langues. On la qualifie de « langage libérateur ».* » (BARON-CARVAIS, A. 1994. 79)

Après avoir été utilisée pour enseigner l'histoire et la géographie, des enseignants et des chercheurs ont essayé de faire de la bande dessinée, un outil pédagogique au service de l'enseignement d'une langue. Plusieurs didacticiens sont intéressés par l'utilisation de ce support mais il y en a qui pensent qu'elle ne peut être qu'un moyen de divertissement et de loisir.

Depuis très longtemps, nombreux ceux qui ont été pour l'introduction de la bande dessinée dans le milieu pédagogique. ESCARPIT nous a cité quelques avis exprimés lors d'un débat.

J. FONTVIELLE déclare: « [...] Pour ces enfants, la bande dessinée est un moyen d'expression certainement utile que les éducateurs utilisent maintenant pour favoriser l'expression des enfants. »<sup>1</sup>

Pour P. CHRISTIN : « Utiliser la bande dessinée comme sujet d'explication de texte et ravalement de façade du malaise de l'école. Comme on veut faire entrer la presse, comme on a fait entrer le cinéma, on fait entrer la bande dessinée. C'est certainement mieux de faire travailler les enfants sur des sujets qui, après tout, les concernent et les intéressent que les laisser comme cela hors du champ habituel de l'école... »<sup>2</sup>

Enfin selon M. UTEAU aussi : « [...] Enseigner la bande dessinée, cela me fait peur. L'utiliser comme un moyen pédagogique pour l'expression, pour la recherche individuelle, pour la créativité de l'enfant, oui. »<sup>3</sup>

Malgré tous ces avis favorables pour l'utilisation de la bande dessinée dans le milieu scolaire, il y a eu une certaine réticence pour son introduction dans toutes les activités pédagogiques. La bande dessinée est attrayante pour les enfants par ses images, ses couleurs, ses personnages... C'est une histoire « animée » où les personnages « parlent », les animaux et les objets « font » des bruits...

Il n'y a pas plus motivant que la bande dessinée et MARTIN le confirme : « A une époque où bon nombre d'enseignants se plaignent du peu d'intérêt des élèves pour la vie scolaire et déplorent un manque d'enthousiasme pour la "culture",...et pourtant c'est là une des plus fortes (pour ne pas dire la plus forte) motivation des jeunes de sept à quinze ans en ce domaine... » (MARTIN, M. 1982. op.cit. 177)

---

<sup>1</sup> J. FONTVIELLE in ESCARPIT, Denise (dir.). op. cit. 1977. p. 142.

<sup>2</sup> P. CHRISTIN in ESCARPIT, Denise (dir.). ibid. 1977. p. 150

<sup>3</sup> M. UTEAU in ESCARPIT, Denise (dir.). id. 1977. p. 151.

La bande dessinée est de plus en plus utilisée dans les écoles du monde entier et nous allons dans le prochain sous-titre exposer son utilisation à l'école primaire algérienne.

#### **4.1. La bande dessinée à l'école primaire algérienne :**

En Algérie, la bande dessinée a commencé à être un centre d'intérêt et plusieurs domaines ont fait appel à ses services. L'organisation du deuxième festival international de la bande dessinée (FIBDA) sous le titre « *Alger, baie des bulles* » en octobre 2009 en est la preuve.

Récemment, l'école algérienne, aussi, a connu l'introduction d'un nouvel outil pédagogique pour la réalisation des activités surtout orales. Ce nouvel outil pédagogique est la bande dessinée. L'utilisation de celle-ci a été trop bénéfique pour l'apprentissage de l'oral en troisième année primaire c'est-à-dire la première année d'apprentissage du français et même en cinquième année primaire. Mais en tant que support de travail pour de activités écrites, la bande dessinée est absente. De ce fait, nous avons essayé de tester son efficacité avec les activités écrites car le déroulement de la compréhension de l'écrit et la production écrite se fait difficilement et les résultats sont toujours médiocres.

Les bandes dessinées proposées pour la troisième année primaire sont beaucoup plus saynètes que bandes dessinées car il n'y pas de continuité entre les cases. Elles sont une sorte de présentation ou d'illustration d'un dialogue entre deux ou trois personnages.

En cinquième année, les deux bandes dessinées présentes dans le manuel sont *Les schtroumfs* et *Frisquet*. Cette dernière est une bande dessinée muette, sans dialogue. Ce genre de bande dessinée est excellent pour l'expression orale car elle incite les élèves à s'exprimer à la place des personnages et à inventer un dialogue qui convient aux images de la bande dessinée.

Ces deux bandes dessinées sont divertissantes, voire comiques, car la plaisanterie crée une atmosphère favorable pour l'expression orale.

#### **4.2. Texte littéraire et/ou Bande dessinée :**

Malgré le grand progrès que la bande dessinée a offert aux activités orales, elle a été occultée pour les activités écrites. Proposer une bande dessinée pour une séance de lecture-compréhension ou une production écrite reste un point sensible pour quelque uns car pour eux, on ne lit que des documents écrits, des textes. MOUCHART dans son ouvrage *La bande dessinée* écrit sur ce point :

*« La culture occidentale a longtemps prôné le primat intellectuel du texte. Ce logocentrisme absolu puise sans doute sa source dans la première phrase de la Genèse : " Au commencement était le Verbe. »*

*[... ] On ne regarde pas seulement une bande dessinée, on la lit ! Plonger dans une bande dessinée s'affirme donc comme un acte de lecture en soi. »* (MOUCHART, B. op.cit. 2004. 85)

Quelques enseignants ont une certaine réticence pour l'utilisation de la bande dessinée en tant que support de lecture-compréhension ou en tant que point de départ pour des activités écrites. Mais les activités réalisées sans la bande dessinée ont donné jusqu'ici des résultats médiocres et les résultats de l'examen de fin de cycle primaire en sont une preuve.

Proposer donc des bande dessinées sera peut être une autre façon d'attirer les élèves et de les motiver à lire car les difficultés qu'ils ont avec le texte littéraire ont généré un certain blocage chez eux, voire un désintéressement pour la lecture. Et ROSIER confirme ce que nous avançons :

*« L'école, en initiant modestement à la « chose » littéraire, donne du sens à ce que lit ou non l'apprenant, parce que si ce dernier n'appréhende pas les enjeux du*

*littéraire, le rapport au texte engendre malaise, dénégation de soi et blessures symboliques. » (ROSIER, J- M. 2002. 62)*

### **Conclusion :**

A l'école, les élèves apprennent l'oral et l'écrit mais l'apprentissage de l'écrit est une tâche complexe surtout quand il s'agit d'une langue étrangère. Les élèves face à des textes difficiles, accumulent échec après l'autre. Certes, les textes littéraires ne sont pas la seule source de cet échec mais ils en sont un peu responsables. Nous ne voulons pas supprimer le texte littéraire, ni prôner la bande dessinée. Nous voulons juste que cette deuxième forme de l'écrit soit présente dans le manuel pour des activités écrites pour faciliter leur déroulement et motiver les élèves à lire davantage.

Nous ne disons pas « texte littéraire ou bande dessinée » car nous ne cherchons pas à les mettre en concurrence, chacun d'eux a son utilité et son usage. Mais nous disons « texte littéraire et bande dessinée » car la bande dessinée est une source de motivation pour les élèves et pourquoi pas les préparer et aider à la compréhension du texte littéraire.

Ceci étant dit, nous allons passer maintenant à la deuxième partie afin d'exposer notre expérimentation et analyser ses résultats.

## Deuxième partie

### Essai pratique

*« Le fondement de la théorie c'est la pratique. »*

**Mao Tsé-Toung**

# CHAPITRE I

## L'enquête et l'expérimentation

*« Rien ne vaut l'expérimentation quand on se met à douter du réel ce qui revient, assez paradoxalement, au même qu'à douter de la fiction. »*

**Yolande Villemaire** - *La vie en prose.*

## **Introduction :**

Dans cette deuxième partie de notre mémoire, nous allons essayer de répondre aux interrogations de la problématique et vérifier nos hypothèses. Pour pouvoir répondre aux questions que nous avons posées précédemment, nous avons établi un questionnaire à l'intention des enseignants de la 5<sup>ème</sup> année primaire. Ce questionnaire a été un support et un bon appui à notre expérimentation. Cette dernière, se déroulant sur plusieurs séances, nous a servi à vérifier nos hypothèses.

### **1. L'enquête :**

Notre enquête est un questionnaire adressé aux enseignants de la cinquième année primaire. Il comporte treize (13) questions. Pour ce questionnaire, nous avons visité des écoles différentes et « récolté » les réponses de dix (10) enseignants. Le questionnaire nous a servi de toile de fond à l'ébauche de l'analyse de notre corpus.

#### **1.1. Présentation du questionnaire :**

Le questionnaire que nous avons présenté à ces enseignants contient treize (13) questions qui se subdivisent en trois grandes parties : premièrement, nous avons posé des questions concernant le nouveau manuel (sa forme, ses textes, son statut...). Deuxièmement, nous avons voulu interroger les enseignants sur le support choisi pour notre expérimentation, qui est la bande dessinée, et enfin, nous les avons questionnés pour savoir ce qu'ils pensent de la bande dessinée en tant que support de travail pour des activités écrites.

## Questionnaire adressé aux enseignants de la 5<sup>ème</sup> AP

- 1) **Comment avez-vous trouvé le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP ? (2007)**  
complètement changé       peu changé       identique
- 2) **Comment vos élèves ont-ils trouvé les textes proposés dans ce manuel ?**  
trop difficiles       difficiles       compréhensibles       faciles
- 3) **Estimez-vous que les textes ont été bien illustrés ?**  
oui       non
- 4) **Les élèves ont-ils aimé ce manuel ?**  
oui       non
- 5) **Avez-vous proposé d'autres textes à vos élèves ?**  
oui       non
- 6) **Si oui, quel genre de textes ?**  
.....
- 7) **Avez-vous déjà présenté une bande dessinée à vos élèves?**  
oui       non
- 8) **Quelle bande dessinée avez-vous utilisée ?**  
divertissante       littéraire       documentaire
- 9) **Dans quelle activité vous l'avez utilisée?**  
orale       écrite
- 10) **Les élèves étaient –ils motivés ?**  
Beaucoup       un peu       pas du tout
- 11) **Dans le manuel, il y a deux exercices oraux présentés en bandes dessinées, est-ce que cela a aidé vos élèves à bien travailler ?**  
oui       non
- 12) **Pensez-vous que la bande dessinée peut être un bon support pour les activités écrites ?**  
oui       non
- 13) **Comment trouvez-vous l'usage de la bande dessinée dans les activités écrites en 5<sup>ème</sup> AP ?**  
intéressant       très intéressant       inutile

*Merci pour votre coopération*

## **1.2. Lieux de l'enquête :**

Nous avons visité plusieurs écoles primaires situées dans des endroits différents de la ville de Constantine : Belle vue, Boussouf, Nouvelle ville Ali Mendjeli et Sidi Mabrok. Les enseignants que nous avons questionnés sont assez expérimentés et majoritairement des licenciés en français.

Vu la situation et l'emplacement de ces différentes écoles, les élèves qui les fréquentent sont de niveaux sociaux différents.

## **2. L'expérimentation :**

L'expérimentation est la mieux adaptée à notre recherche car non seulement elle répond à des objectifs divers comme décrire, observer, comparer, expliquer, ....., mais aussi elle est la plus opérante.

L'expérimentation s'est déroulée en quatre (4) séances pour chaque groupe, donc huit (8) séances au total. Nous avons pris deux groupes, dans chaque groupe dix (10) élèves (groupe **A** et groupe **B**).

Nous avons refait cette expérimentation plusieurs fois pour approfondir notre étude en espérant que toutes ces compréhensions et productions écrites nous apporteront de nouvelles perspectives pour notre recherche.

### **2.1. Présentation des participants :**

En tant qu'enseignante d'une classe de 5<sup>ème</sup> année primaire à l'école TAHA Hussein de Belle vue, nous avons fait cette expérimentation avec nos élèves. Ceux – ci sont de niveau moyen et les résultats de chaque trimestre le montrent.

Pour notre expérimentation, nous avons pris vingt élèves et nous les avons partagés en deux groupes de dix élèves de même niveau. Pour assurer ce point, nous les avons partagés équitablement selon leurs moyennes qui varient entre 9 et 2 / 10.

Nous avons pris aussi en considération dans ce partage le critère « sexe » car tous les enseignants ne cessent de répéter que les filles sont plus sensibles aux langues que les garçons. Donc, nous avons essayé de mettre le même nombre de filles et de garçons dans chaque groupe, six filles et quatre garçons.

## **2.2. Préparation des participants :**

Mettre les écoliers face à un texte littéraire relève de leur quotidien mais travailler avec une bande dessinée comme support de lecture est une première pour eux. Donc, il nous a fallu les préparer avant d'entamer l'expérimentation.

Certes, la lecture d'une bande dessinée ressemble à la lecture d'un texte littéraire car elle se fait de gauche à droite et du haut en bas, mais elle reste singulière et particulière par ses caractéristiques.

Nous avons montré à nos participants que chaque vignette prépare la suivante et que cette dernière continue celle qui la précède. Dans la bande dessinée la description est absente linguistiquement, ou sous la forme écrite mais elle est présente et exprimée par des images. Donc, nous avons incité les élèves à bien les observer. Comme nous avons parlé du rôle des bulles, de l'utilité des onomatopées... etc. Bref, nous avons appris à nos élèves la lecture d'une bande dessinée.

### **2.3. Présentation du matériel :**

Pour notre expérimentation, nous avons utilisé le roman et la bande dessinée *Tartarin de Tarascon*. Puis, nous avons extrait quatre textes du roman d'Alphonse DAUDET « *Les aventures prodigieuses de Tartarin de Tarascon* » (DAUDET, A. 2008. 17-18-19-20-21-22-24-26-27-30-31-32-33) et quatre bandes dessinées adaptées de ce même livre par Pierre GUILMARD. (GUILMARD, P. 2007. 3-4-5). Ensuite, nous avons élaboré quatre questionnaires de compréhension et deux productions écrites.

Chaque texte littéraire et chaque bande dessinée sont suivis par le questionnaire de compréhension correspondant. Les productions écrites consistent à évaluer ce que les élèves ont retenu.

ALPHONSE DAUDET

# TARTARIN DE TARASCON

Tarascon, sur le chemin qui mène à Avignon, la petite villa aux persiennes vertes, apparemment bien paisible, est en fait la demeure d'un héros...



Ce héros, c'est Tartarin... Tartarin de Tarascon, l'intrépide, le grand, l'incomparable Tartarin de Tarascon...

Mais diriez-vous, d'où lui vient cette roquante ?...



A Tarascon tout le monde est chasseur, aussi, tous les dimanches matin, Tarascon prend les armes...



Mais il y a un malheur, le gibier manque !

Autour de Tarascon les terriers sont vides, les rids abandonnés... Pas un merle, pas une oaille, pas le moindre lapereau, pas le plus petit cul-blanc...

Même les oiseaux de passage évitent Tarascon !

Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Bande dessinée.*

♣ Compréhension de l'écrit ♣  
(Première bande dessinée)

1- Complète ce tableau :

Comment s'appelle le héros ?	Comment est-il ? (choisis le juste)	Où habite-t-il ? (sa ville)	Que fait-il ?
.....	<b>gros / maigre</b>	.....	.....
.....	<b>pâle / Rougeaud</b>	.....	.....
.....	<b>a une barbe /</b>	.....	.....
.....	<b>sans moustaches</b>	.....	.....

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

Le cabinet de Tartarin était une grande salle tapissée de fusils et de couteaux.	.....
Tartarin habitait une jolie petite villa aux persiennes rouges.	.....
Tous les dimanches soir, les tarasconnais vont à la chasse.	.....

3- Réponds à cette question :

- Pourquoi le gibier manque-t-il à Tarascon ?

.....  
.....

4- Choisis la bonne explication du mot souligné

« le gibier manque. » :

animaux qu'on chasse

animaux qu'on apprivoise

5- « d'où lui venait cette royauté. » Que remplace le mot souligné ?

lui : .....

6- Complète ces phrases :

L'habitant de **Tarascon** est un .....

L'habitante de **Tarascon** est une .....

## Tartarin de Tarascon (Premier texte)

L'intrépide Tartarin habitait une jolie petite villa tarasconnaise avec jardin devant, balcon derrière, des murs très blancs, des persiennes vertes.

Du dehors, la maison n'avait l'air de rien.

Ce fut bien autre chose quand on m'introduisit dans le cabinet du héros. Ce cabinet, une curiosité de la ville, était une grande salle tapissée de fusils et de sabres, depuis en haut jusqu'en bas ; toutes les armes de tous les pays du monde...

Au milieu du cabinet, il y avait un guéridon. Sur le guéridon, un flacon de rhum, une blague turque, les romans de Gustave Aimard, des récits de chasses... Enfin, devant le guéridon, un homme était assis, de quarante à quarante-cinq ans, petit, gros, trapu, rougeaud, en bas de chemise, avec des caleçons de flanelle, une forte barbe courte et des yeux flamboyants...

Cet homme, c'était Tartarin, Tartarin de Tarascon, l'intrépide, le grand, l'incomparable Tartarin de Tarascon. C'était le roi de Tarascon.

Disons d'où lui venait cette royauté.

Vous saurez d'abord que là-bas tout le monde est chasseur, depuis le plus grand jusqu'au plus petit. La chasse est la passion des Tarasconnais...

Donc, tous les dimanches matin, Tarascon prend les armes et sort de ses murs, le sac au dos, le fusil sur l'épaule, avec un tremblement de chiens, de trompes, de cors de chasses. C'est superbe à voir... Par malheur le gibier manque, il manque absolument.

Si bêtes que soient les bêtes, vous pensez bien qu'à la longue elles ont fini de se méfier.

D'après Alphonse Daudet  
« Tartarin de Tarascon »  
Ed. Gallimard

### Lexique :

**intrépide** (adj.) courageux.

**guéridon** (n.m.) petite table ronde.



Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Texte littéraire.*

**♣ Compréhension de l'écrit ♣**  
(Premier texte littéraire)

1- Complète ce tableau :

Comment s'appelle le héros ?	Comment est-il ? (choisis le juste)	Où habite -t-il ? (sa ville)	Que fait-il ?
.....	<b>gros / maigre</b>	.....	.....
.....	<b>pâle / Rougeaud</b>	.....	.....
.....	<b>a une barbe /</b>	.....	.....
.....	<b>sans moustaches</b>	.....	.....

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

Le cabinet de Tartarin était une grande salle tapissée de fusils et de couteaux.	.....
Tartarin habitait une jolie petite villa aux persiennes rouges.	.....
Tous les dimanches soir, les tarasconnais vont à la chasse.	.....

3- Réponds à cette question :

- **Pourquoi le gibier manque -t-il à Tarascon ?**

.....  
.....

4- Choisis la bonne explication du mot souligné

« le **gibier** manque. » :

**animaux qu'on chasse**

**animaux qu'on apprivoise**

5- « d'où **lui** venait cette royauté. » Que remplace le mot souligné ?

**lui** : .....

6- Complète ces phrases :

L'habitant de **Tarascon** est un .....

L'habitante de **Tarascon** est une .....

ALPHONSE DAUDET

# TARTARIN DE TARASCON

Ah ça, Me diriez-vous, puisque le gibier est si rare à Tarascon, qu'est-ce que les chasseurs Tarasconnais font donc tous les dimanches ?...



Ce qu'ils font ?...

Ils s'allongent à l'ombre d'un olivier, sortent de leurs cartiers saucissons et anchois et commencent un dîner interminable...

... Arrosé d'un bon vin du Rhône qui fait rire et chanter...



Toi, blanche étoile / que j'aadore...

Après quoi, l'estomac bien lesté, ils arment les fusils et se mettent en chasse...  
C'est-à-dire que l'on prend les casquettes, les dette en l'air...



Et les tire en vol !



Celui qui met le plus souvent dans les casquettes est proclamé roi de la chasse...



Comme chasseur de casquettes, Tartarin n'avait pas son pareil !

Aussi, tous les Tarasconnais le reconnaissent ils pour leur maître !



Vive Tartarin le roi de la chasse à la casquette !

Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Bande dessinée.*

**♣ Compréhension de l'écrit ♣**  
(Deuxième bande dessinée)

1- Coche la bonne réponse :

D'après le texte, « **le roi de la chasse** » est celui qui :

a chassé le plus de gibier.

a mangé le plus de *saucissots*.

a troué le plus de casquettes.

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

En déjeunant, les chasseurs tarasconnais rient et chantent.	.....
Chaque dimanche, les tarasconnais chassent des lapins et des oiseaux.	.....
Tartarin était le plus mauvais chasseur de Tarascon.	.....

3- Réponds à cette question :

- **Où se réunissent les tarasconnais pour déjeuner chaque dimanche?**

.....  
.....

4- Choisis le bon synonyme du mot souligné

« Un déjeuner **interminable**. » :

**rapide**

**long**

**court**

5- « Et **les** tire au vol. » Que remplace le mot souligné ?

**les** : .....

6- Complète ces phrases :

Ils **s'allongent** tranquillement.

Je .....tranquillement.

Tu .....tranquillement.

Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Bande dessinée.*

♣ Production écrite ♣

**D'après toi, Tartarin de Tarascon est-il un vrai chasseur ? Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## Tartarin de Tarascon (Deuxième texte)

Ah çà ! me diriez-vous, puisque le gibier est si rare à Tarascon, qu'est-ce que les chasseurs tarasconnais font donc tous les dimanches ?

Ce qu'ils font ?

Ils s'en vont en pleine compagnie. Ils se réunissent par petits groupes de cinq ou six, s'allongent tranquillement à l'ombre d'un vieux mur, d'un olivier, tirent de leurs carniers un bon morceau de bœuf en daube, un *saucissot*, et commencent un déjeuner interminable, arrosé d'un de ces jolis vins du Rhône qui font rire et qui font chanter.

Après quoi, quand on est bien lesté, on se lève, on siffle les chiens, on arme les fusils, et on se met en chasse. C'est-à-dire que ces messieurs prennent les casquettes, les jette en l'air de toutes leurs forces et les tire au vol.

Celui qui met le plus souvent dans sa casquette est proclamé roi de la chasse et rentre le soir en triomphateur à Tarascon.

Comme chasseur de casquettes, Tartarin de Tarascon n'avait pas son pareil.

D'après Alphonse Daudet  
« *Tartarin de Tarascon* »  
Ed. Gallimard

### Lexique :

**gibier** (n.m.) animaux que le chasseur chasse.

**saucissot** (n.m.) mot provençal désignant un saucisson.



Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Texte littéraire.*

**♣ Compréhension de l'écrit ♣**  
(Deuxième texte littéraire)

1- Coche la bonne réponse :

- D'après le texte, « **le roi de la chasse** » est celui qui :
- a chassé le plus de gibier.
  - a mangé le plus de *saucissons*.
  - a troué le plus de casquettes.

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

En déjeunant, les chasseurs tarasconnais rient et chantent.	.....
Chaque dimanche, les tarasconnais chassent des lapins et des oiseaux.	.....
Tartarin était le plus mauvais chasseur de Tarascon.	.....

3- Réponds à cette question :

- Où se réunissent les tarasconnais pour déjeuner chaque dimanche?

.....  
.....

4- Choisis le bon synonyme du mot souligné

« Un déjeuner interminable. » :

**rapide**

**long**

**court**

5- « Et les tire au vol. » Que remplace le mot souligné ?

**les** : .....

6- Complète ces phrases :

Ils **s'allongent** tranquillement.

Je .....tranquillement.

Tu .....tranquillement.

Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Texte littéraire.*

♣ Production écrite ♣

**D'après toi, Tartarin de Tarascon est-il un vrai chasseur ? Pourquoi ?**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ALPHONSE DAUDET

# TARTARIN DE TARASCON



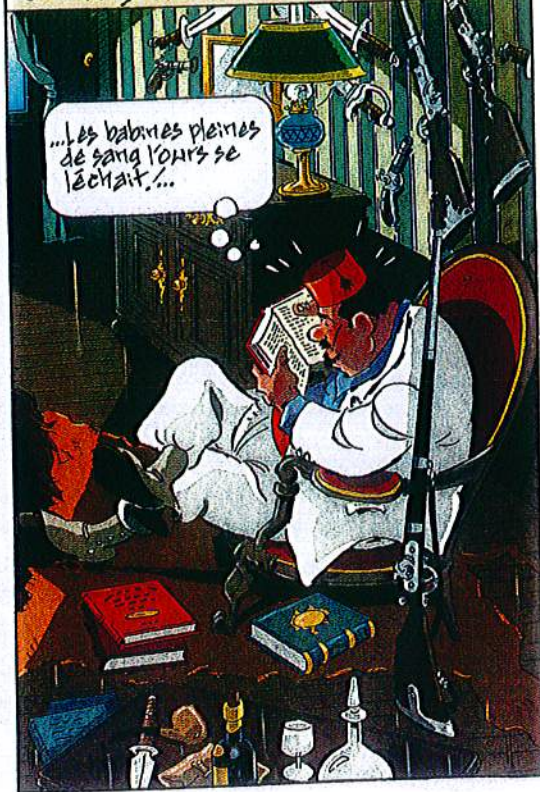
Pour les romances comme pour les casquettes, le premier était encore Tartarin!



Et pourtant, avec ses nombreux talents, Tartarin n'était pas heureux...



En vain il se bourrait de lecture romanesque, cherchant à sarracher par la vigueur de son rêve aux griffes de l'impitoyable réalité...



Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Bande dessinée.*

**♣ Compréhension de l'écrit ♣**  
(Troisième bande dessinée)

1- Coche la bonne réponse :

- D'après le texte, pour se sauver de l'ennui, de la réalité, Tartarin :
- lit des romans.
  - voyage beaucoup.
  - écoute de la musique.

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

Toutes les familles chantent la même romance.	.....
Tartarin ne s'ennuyait pas à Tarascon.	.....
Tartarin était le dernier en romance.	.....

3- Réponds à cette question :

- **Quelle est l'autre passion des tarasconnais?**

.....  
.....

4- Choisis le bon antonyme du mot souligné

« Tartarin n'était pas heureux. » :

joyeux

triste

content

5- « **Le grand homme de Tarascon s'ennuyait à Tarascon.** »

Relève de la bande dessinée une phrase qui le montre :

.....

6- Ecris le verbe correctement et complète les phrases suivantes :

Chaque famille a la sienne

J' .....

Tu .....

## Tartarin de Tarascon (Troisième texte)

A la passion de la chasse, la forte race tarasconnaise joint une autre passion : celle des romances.

Chaque famille a la sienne, et dans la ville cela se sait. On sait, par exemple, que celle de l'armurier Costecalde, c'est :

*Veux-tu venir au pays des cabines ?*

Celle du receveur de l'enregistrement :

*Si j'étais-t-invisible personne n'me verrait.*

*(Chansonnette comique)*

Pour les romances comme pour les casquettes, le premier de la ville était encore Tartarin.

Quelquefois cependant, quand il y avait de la musique à la pharmacie Bézuquet, Mme Bézuquet la mère commençait en s'accompagnant :

*Robert, toi que j'aime*

*Et qui reçus ma foi,*

*Tu vois mon effroi.*

Et Tartarin de Tarascon, le bras tendu, le poing fermé, disait trois fois d'une voix formidable, qui roulait comme un coup de tonnerre dans les entrailles du piano : « Non !... Non !... Non !... »

Et pourtant, avec ses nombreux talents, Tartarin n'était pas heureux ; cette vie de petite ville lui pesait, l'étouffait. Le grand homme de Tarascon s'ennuyait à Tarascon.

En vain se bourrait-il de lectures romanesques, cherchant à s'arracher par la vigueur de son rêve aux griffes de l'impitoyable réalité...

D'après Alphonse Daudet

« Tartarin de Tarascon »

Ed. Gallimard

### Lexique:

**romance** (n.f.) chanson sentimentale.

**vigueur** (n.f.) force.



Nom et Prénom(s) : .....

Support : Texte littéraire.

♣ Compréhension de l'écrit ♣

(Troisième texte littéraire)

1- Coche la bonne réponse :

D'après le texte, pour se sauver de l'ennui, de la réalité, Tartarin :

lit des romans.

voyage beaucoup.

écoute de la musique.

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

Toutes les familles chantent la même romance.	.....
Tartarin ne s'ennuyait pas à Tarascon.	.....
Tartarin était le dernier en romance.	.....

3- Réponds à cette question :

- **Quelle est l'autre passion des tarasconnais?**

.....  
.....

4- Choisis le bon antonyme du mot souligné

« Tartarin n'était pas heureux. » :

joyeux

triste

content

5- « **Le grand homme de Tarascon s'ennuyait à Tarascon.** »

Relève du texte une phrase qui le montre :

.....

6- Ecris le verbe correctement et complète les phrases suivantes :

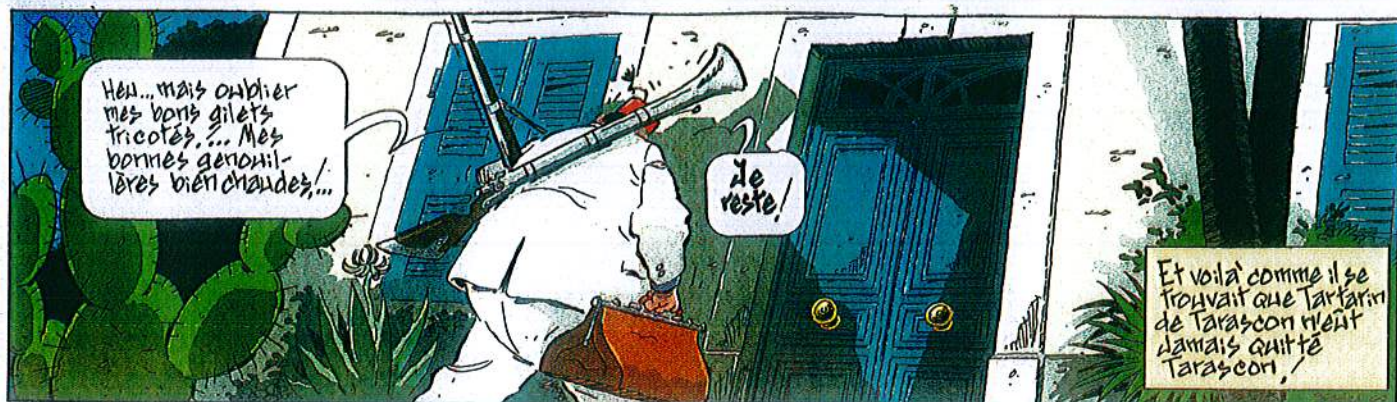
Chaque famille a la sienne

J' .....

Tu .....

ALPHONSE DAUDET

# TARTARIN DE TARASCON



Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Bande dessinée.*

**♣ Compréhension de l'écrit ♣**  
(Quatrième bande dessinée)

1- Coche la bonne réponse :

D'après le texte, Tartarin :

a voyagé partout.

n'a jamais quitté sa ville.

a voyagé une seule fois.

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

Tartarin avait deux natures distinctes.	.....
Tartarin-Quichotte ne veut pas quitter Tarascon.	.....
Tartarin-Sancho veut voyager et vivre une aventure.	.....

3- Réponds à cette question :

- **Pourquoi Tartarin-Sancho ne veut-il pas quitté Tarascon?**

.....  
.....

4- Choisis le bon synonyme du mot souligné « deux natures très distinctes. » :

**opposées**

**semblables**

**identiques**

5- « **les bons gilets tricotés ! les bonnes genouillères bien chaudes !** »

Ecris ces deux phrases au singulier:

.....

6- Ecris le verbe correctement et complète les phrases suivantes :

Je reste

Nous .....

Tu .....

Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Bande dessinée.*

♣ Production écrite ♣

**Que fait Tartarin pour vivre son rêve de voyage et d'aventure ?**

**Pourquoi il n'a jamais pu quitter sa ville, Tarascon?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Tartarin de Tarascon (Quatrième texte)

Hélas ! tout ce qu'il faisait pour apaiser sa soif d'aventures ne servait qu'à l'augmenter.

Il mettait ses lectures en action, et, s'exaltant au son de sa propre voix, criait en brandissant une hache ou un fusil :

« Qu'ils y viennent voir ces pirate maltais ! ces bandits des Abruzzes ! ces ours gris des montagnes rocheuses ! »

Avec cette rage d'aventures, ce besoin d'émotions fortes, cette folie de voyages, comment diantre se trouvait-il que Tartarin de Tarascon n'eût jamais quitté Tarascon ?

C'est qu'il faut bien l'avouer, il y a dans notre héros deux natures très distinctes.

Don Quichotte et Sancho Pança dans le même homme !

Quand Tartarin-Quichotte s'exaltant aux récits de Gustave Aimard et criant : « Je pars. »

Tartarin-Sancho ne pensait qu'aux rhumatismes et disant : « Je reste. »

TARTARIN-QUICHOTTE, très exalté :

Couvre-toi de gloire, Tartarin.

TARTARIN-SANCHO, très calme :

O les bons gilets tricotés ! les bonnes genouillères bien chaudes !...

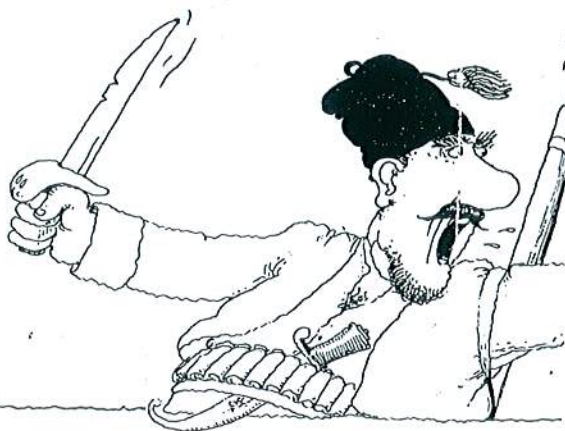
Et voilà comme il se trouvait que Tartarin de Tarascon n'eût jamais quitté Tarascon.

D'après Alphonse Daudet  
« Tartarin de Tarascon »  
Ed. Gallimard

### Lexique :

**diantre** (interjection) diable.

**gloire** (n.f.) célébrité.



Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Texte littéraire.*

**♣ Compréhension de l'écrit ♣**  
(Quatrième texte littéraire)

1- Coche la bonne réponse :

D'après le texte, Tartarin :

a voyagé partout.

n'a jamais quitté sa ville.

a voyagé une seule fois.

2- Ecris « Vrai » ou « Faux » :

Tartarin avait deux natures distinctes.	.....
Tartarin-Quichotte ne veut pas quitter Tarascon.	.....
Tartarin-Sancho veut voyager et vivre une aventure.	.....

3- Réponds à cette question :

- **Pourquoi Tartarin-Sancho ne veut-il pas quitté Tarascon?**

.....  
.....

4- Choisis le bon synonyme du mot souligné « deux natures très **distinctes**. » :

**opposées**

**semblables**

**identiques**

5- « **les bons gilets tricotés ! les bonnes genouillères bien chaudes !** »

Ecris ces deux phrases au singulier:

.....

6- Ecris le verbe correctement et complète les phrases suivantes :

Je reste

Nous .....

Tu .....

Nom et Prénom(s) : .....

Support : *Texte littéraire.*

♣ Production écrite ♣

**Que fait Tartarin pour vivre son rêve de voyage et d'aventure ?**

**Pourquoi il n'a jamais pu quitter sa ville, Tarascon?**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **2.4. Procédure :**

La procédure de notre expérimentation était la même pour les deux groupes. Chaque groupe a fait quatre compréhensions de l'écrit et deux productions écrites.

D'abord, nous avons présenté au premier groupe un texte littéraire et au deuxième groupe une adaptation de ce même texte en bande dessinée. Ensuite, nous avons refait cette opération quatre fois et à chaque fois nous avons changé de support pour chaque groupe, c'est-à-dire, pour la deuxième séance par exemple, le premier groupe, qui a travaillé avec le texte littéraire, a eu une bande dessinée et le deuxième, qui a travaillé avec la bande dessinée, a eu cette fois-ci un texte littéraire. Après deux séances de compréhension écrite, nous avons terminé par une petite synthèse sous forme de production écrite, pour évaluer la compréhension des élèves et ce qu'ils ont retenu.

Donc, la première, la deuxième, la cinquième et la sixième séance de compréhension de l'écrit se sont déroulées en deux étapes seulement mais la troisième, la quatrième, la septième et la huitième séance de compréhension de l'écrit se sont étalées sur trois étapes. Cette troisième étape est le moment d'évaluation de compréhension ou la production écrite, proprement dite.

### **2.4.1. Première étape :**

Présentation du support à exploiter (texte littéraire ou bande dessinée).

Nous avons distribué le document écrit aux élèves. Et avant qu'ils ne l'aient lu, nous leur avons posé des questions sur les caractéristiques de ce type de texte pour les intéresser à l'entourage du texte.

Ces questions portaient sur le texte et le paratexte. Par exemple :

- D'où est tiré ce texte ? d'un conte ? d'une bande dessinée ? d'un roman ?...
- Quel est le titre du support présenté ?
- Est-ce qu'il y a une image ou des images ?

#### **2.4.2. Deuxième étape :**

C'est le moment de la présentation du questionnaire de compréhension.

Nous avons fait une lecture magistrale. Puis, nous avons invité les élèves à faire une lecture silencieuse mais tout en précisant le temps dont ils disposent.

Puis, nous avons distribué un document énumérant un certain nombre de questions ou de détails à trouver.

Ensuite, nous avons demandé aux élèves d'écrire leurs noms et leurs prénoms sur ces documents et de répondre aux questions posées.

#### **2.4.3. Troisième étape :**

Production écrite ou moment d'évaluation de compréhension.

Après avoir ramassé les documents de la compréhension écrite, nous avons distribué un troisième document sur lequel, les élèves ont écrit leurs noms et ont répondu à une ou deux questions de synthèse.

Ces questions sont faites pour bien vérifier la compréhension des élèves, évaluer ce qu'ils ont pu retenir et finir par une tâche écrite.

#### **2.5. Déroulement de l'expérimentation :**

Notre expérimentation s'est déroulée en huit séances, une par semaine pour chaque groupe. Donc, quatre séances avec le groupe A et quatre séances avec le groupe B. Chaque groupe d'élèves a travaillé avec un support différent, c'est-à-dire

quand l'un avait un texte littéraire comme support de travail, l'autre a eu une adaptation de ce même texte en bande dessinée. La lecture de ces supports était suivie d'un questionnaire de compréhension et d'une production écrite.

L'expérimentation s'est déroulée ainsi :

- La première séance était avec le premier groupe (Groupe **A**), nous avons présenté aux élèves de ce groupe un texte littéraire (le texte n°1), suivi d'un questionnaire de compréhension.
- La deuxième séance était avec le deuxième groupe (Groupe **B**), nous avons présenté aux élèves de ce groupe l'adaptation du texte n°1 en bande dessinée (la bande dessinée n°1), suivie du même questionnaire de compréhension du texte n°1.
- La troisième séance était avec le deuxième groupe (Groupe **B**), nous avons présenté, cette fois-ci, aux élèves de ce groupe un texte littéraire (le texte n°2), suivi d'un questionnaire de compréhension et d'une production écrite.
- La quatrième séance était avec le premier groupe (Groupe **A**), nous avons présenté, alors, aux élèves de ce groupe l'adaptation du texte n°2 en bande dessinée (la bande dessinée n°2), suivie du même questionnaire de compréhension du texte n°2 et de la même production écrite.
- La cinquième séance était avec le premier groupe (Groupe **A**), nous avons présenté aux élèves de ce groupe un texte littéraire (le texte n°3), suivi d'un questionnaire de compréhension.
- La sixième séance était avec le deuxième groupe (Groupe **B**), nous avons présenté aux élèves de ce groupe l'adaptation du texte n°3 en bande dessinée

(la bande dessinée n°3), suivie du même questionnaire de compréhension du texte n°3.

- La septième séance était la dernière avec le deuxième groupe (Groupe B), nous avons présenté, cette fois-ci, aux élèves de ce groupe un texte littéraire (le texte n°4), suivi d'un questionnaire de compréhension et d'une production écrite.
- La huitième et dernière séance était avec le premier groupe (Groupe A), nous avons présenté, alors, aux élèves de ce groupe l'adaptation du texte n°4 en bande dessinée (la bande dessinée n°4), suivie du même questionnaire de compréhension du texte n°4 et de la même production écrite.

Nous présentons ces huit séances dans le tableau récapitulatif suivant pour expliciter le déroulement de cette expérimentation :

	GRUPE A	GRUPE B
1 <sup>ère</sup> séance	<b>Compréhension</b> Texte littéraire n° 1	
2 <sup>ème</sup> séance		<b>Compréhension</b> Bande dessinée n° 1
3 <sup>ème</sup> séance		<b>Compréhension &amp; production</b> Texte littéraire n° 2
4 <sup>ème</sup> séance	<b>Compréhension &amp; production</b> Bande dessinée n° 2	
5 <sup>ème</sup> séance	<b>Compréhension</b> Texte littéraire n° 3	
6 <sup>ème</sup> séance		<b>Compréhension</b> Bande dessinée n° 3
7 <sup>ème</sup> séance		<b>Compréhension &amp; production</b> Texte littéraire n° 4
8 <sup>ème</sup> séance	<b>Compréhension &amp; production</b> Bande dessinée n° 4	

## **Conclusion :**

Après avoir fait notre enquête auprès des dix enseignants de la 5<sup>ème</sup> année primaire et réalisé notre expérimentation avec vingt élèves, nous avons obtenu un bon corpus à étudier. Les réponses des enseignants à notre questionnaire et les réponses des élèves aux questionnaires des compréhensions et des productions écrites seront détaillées, analysées et commentées dans le prochain chapitre.

# CHAPITRE II

## Bilan de la recherche

*« Lorsque des éléments, des détails, même anodins, reviennent régulièrement dans une enquête, il faut toujours les retenir, parce qu'ils dissimulent à coup sûr une signification profonde. »*

**Jean-Christophe Grangé - *Les Rivières pourpres***

## **Introduction :**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons inséré tous les résultats du questionnaire et les résultats de l'expérimentation. Pour pouvoir analyser le questionnaire adressé aux enseignants, nous avons présenté les résultats dans des tableaux, suivis des graphiques pour les mieux expliciter. Puis, nous avons commenté et expliqué ces résultats pour conclure notre analyse.

Pour ce qui concerne l'expérimentation, nous avons élaboré aussi des tableaux et des graphiques pour pouvoir étudier les résultats des compréhensions et des productions écrites de tous les côtés, en essayant de cerner tous les paramètres qui peuvent faciliter notre analyse.

Nous avons analysé, d'abord, chaque activité réalisée pour chaque groupe (les réponses de chaque compréhension de l'écrit et chaque production écrite des élèves qui ont travaillé avec le texte littéraire et les réponses de chaque compréhension de l'écrit et chaque production écrite de ceux qui ont travaillé avec la bande dessinée).

Ensuite, nous avons comparé les réponses des compréhensions des textes littéraires avec les réponses des compréhensions de la bande dessinée, entre les deux groupes et puis pour le même groupe. Comme nous avons comparé les productions écrites avec les deux supports, entre les deux groupes. Enfin, nous avons essayé d'établir un lien entre les deux activités de chaque groupe (la compréhension de l'écrit et la production écrite).

### **1. Interprétation des résultats de l'enquête :**

Nous avons présenté les réponses des dix enseignants dans des tableaux. Puis, nous les avons affichées sous forme de graphiques pour faciliter l'observation des résultats et la rédaction de notre commentaire. Enfin, nous avons conclu avec une petite analyse récapitulative des commentaires précédents.

## 1.1. Présentation et commentaire des résultats :

### La question n° 1:

Comment avez-vous trouvé le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP ? (2007)

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
complètement changé	9	90 %
peu changé	1	10 %
identique	0	0 %

### Le graphique :

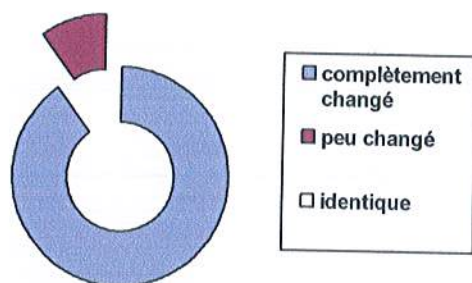


Figure 1. Résultats de la première question.

### Le commentaire :

Neuf enseignants ont trouvé que le manuel scolaire de la 5<sup>ème</sup> AP a complètement changé et un seul l'a trouvé peu changé mais aucun d'eux ne pense qu'il est identique au manuel précédent.

Le manuel de la 5<sup>ème</sup> AP a changé avec la nouvelle réforme scolaire. Il a pris une grande forme et une présentation plus ou moins différente du précédent. Ce changement est apparent car la majorité des enseignants partagent le même avis mais en précisant que la forme seulement du livre qui a été changée car il y a des reprises dans ce nouveau manuel, des textes de l'ancien manuel. (exp. La légende d'Icare, Gagarine, le premier cosmonaute, le petit lion...).

### La question n° 2:

Comment vos élèves ont-ils trouvé les textes proposés dans ce manuel ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
trop difficiles	0	0 %
difficiles	9	90 %
compréhensibles	1	10 %
faciles	0	0 %

### Le graphique :

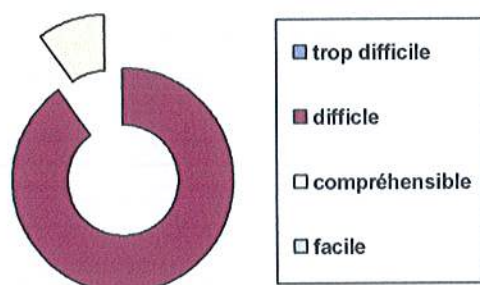


Figure 2. Résultats de la deuxième question.

### Le commentaire :

« Des textes difficiles » étaient la réponse collective de presque tous les enseignants car ce nouveau manuel propose en dépit des reprises citées précédemment de longs textes difficiles pour les élèves de dix ans.

Si les élèves arrivent à lire facilement ces textes, ils ne pourront pas les comprendre.

La séance de lecture-compréhension se déroule difficilement, voire péniblement.

### La question n° 3:

Estimez-vous que les textes ont été bien illustrés ?

Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
oui	2	20 %
non	8	80 %

Le graphique :

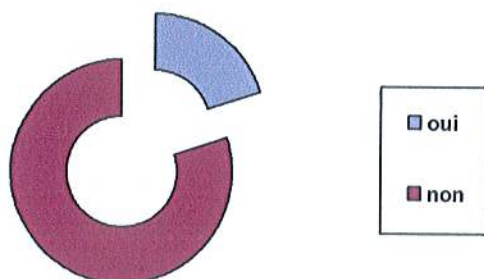


Figure 3. Résultats de la troisième question.

Le commentaire :

Nul ne nie le grand rôle de l'illustration soit pour les adultes, soit pour les enfants car un texte bien illustré est plus attrayant pour les enfants. L'illustration aide l'élève à comprendre un texte ou même d'anticiper le sens d'un texte.

Aussi, la qualité de l'illustration doit être prise en considération, une belle image, des couleurs attirantes....

Mais malheureusement, les textes figurant dans le nouveau manuel de la 5<sup>ème</sup> année primaire sont mal illustrés et parfois même sans illustration.

#### La question n° 4:

Les élèves ont-ils aimé ce manuel ?

#### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
oui	3	30 %
non	7	70 %

#### Le graphique :

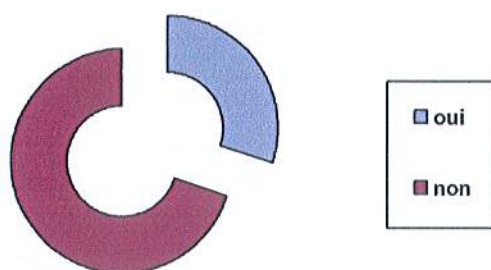


Figure 4. Résultats de la quatrième question.

#### Le commentaire :

Un grand nombre d'élèves s'est désintéressé de ce nouveau manuel. En répondant à notre question n° 4, les enseignants nous ont exprimé le sentiment de leurs élèves par des grimaces de « dégoût ». Face à des textes difficiles et mal illustrés, et en accumulant échec après l'autre dans chaque séance de lecture-compréhension, leurs élèves ont éprouvé un sentiment de rejet vis-à-vis ce manuel. Jour après jour, la fascination que les élèves ont eue pour la nouvelle forme de ce nouveau manuel s'est dissipée. En d'autres termes, les enseignants nous ont dit que leurs élèves « *n'ont pas aimé* » ce livre, voire ils le « *DETESTENT* ».

### La question n° 5:

Avez-vous proposé d'autres textes à vos élèves ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
oui	10	100 %
non	0	0 %

### Le graphique :

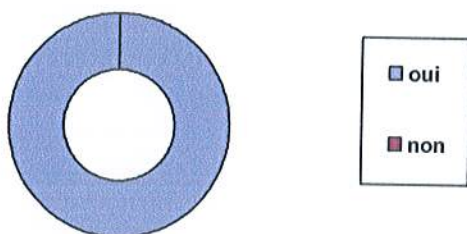


Figure 5. Résultats de la cinquième question.

### Le commentaire :

En tant qu'enseignant et face à leur grande tâche, tous les enseignants ont proposé d'autres textes à leurs élèves car ils ne peuvent se contenter de réaliser une séance de lecture-compréhension seulement avec les textes « difficiles » proposés dans ce nouveau manuel. La réponse à cette question est le résultat de toutes les réponses précédentes dans ce questionnaire. Vu la complexité des textes et le manque d'illustration, les résultats de leurs élèves se sont régressés de mal en pis. Donc il a fallu à ces enseignants agir positivement et aider leurs élèves à apprendre à lire et à comprendre en proposant d'autres textes plus adéquats.

**La question n° 6:**

Si oui, quel genre de textes ?

**Les résultats :**

Texte court - Texte descriptif – Texte documentaire - Texte facile – Contes -  
Bande dessinée - Fait divers - Texte narratif - Texte explicatif.

**Le commentaire :**

Les réponses données étaient très variées, les uns ont proposé des types de texte précis, d'autres des genres différents. Ces réponses nous ont aidée à déduire que les textes doivent être variés, courts et faciles. Soit un texte narratif en bande dessinée, un conte, soit un texte documentaire sous n'importe quelle forme, l'essentiel est d'apprendre aux élèves des stratégies qui les aideront plus tard avec d'autres textes même difficiles.

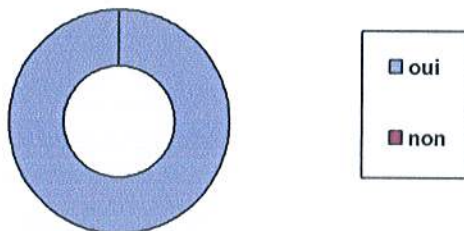
**La question n° 7:**

Avez-vous déjà présenté une bande dessinée à vos élèves ?

**Les résultats :**

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
oui	10	100 %
non	0	0 %

**Le graphique :**



**Figure 5.** Résultats de la septième question.

**Le commentaire :**

Parmi les réponses données pour la question précédente, la bande dessinée a été citée plusieurs fois. Tous les enseignants ont déjà proposé une ou plusieurs fois la bande dessinée à leurs élèves. Par son côté attrayant, la bande dessinée a toujours occupé une place importante pour les enfants. En la proposant, une bonne ambiance envahit la classe et les élèves ne cessent de la regarder, ne la quittent pas des yeux, surtout si elle est nouvelle pour eux.

### La question n° 8:

Quelle bande dessinée avez vous utilisée ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
divertissante	7	70 %
littéraire	0	0 %
documentaire	2	20 %
divertissante & documentaire	1	10 %

### Le graphique :

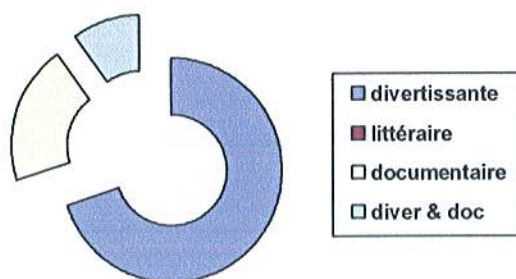


Figure 7. Résultats de la huitième question.

### Le commentaire :

La bande dessinée, tout comme le texte, peut être divertissante, documentaire ou littéraire. Certes, « *divertissante* » est la seule qualité qui a été longuement et solidement attachée à la bande dessinée, mais la bande dessinée a su faire sa place dans plusieurs domaines : publicitaire, documentaire... et récemment littéraire et cela par des adaptations des chefs d'œuvres littéraires (exp. *A la recherche du temps perdu* de PROUST). C'est pour cela que les enseignants n'ont pas proposé à leurs élèves des bandes dessinées littéraires car ces dernières ne sont pas encore arrivées au public algérien.

### La question n° 9:

Dans quelle activité vous l'avez utilisée ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
orale	1	10 %
écrite	1	10 %
orale et écrite	8	80 %

### Le graphique :

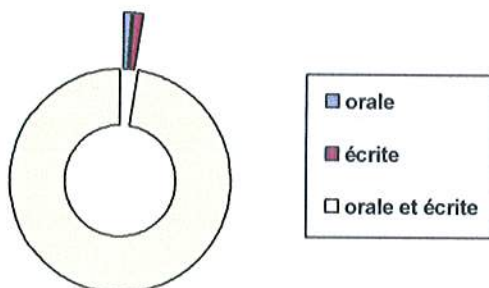


Figure 8. Résultats de la neuvième question.

### Le commentaire :

Généralement, la bande dessinée a été utilisée dans les deux activités. Soit pour une activité orale soit pour une activité écrite, la bande dessinée a déjà été essayée avec des élèves.

La bande dessinée a déjà montré sa grande utilité dans l'oral et cela avec les élèves de la 3<sup>ème</sup> année primaire. Vu ces progrès, les enseignants ont voulu peut-être l'introduire dans des activités écrites.

### La question n° 10:

Les élèves étaient-ils motivés ?

#### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
beaucoup	7	70 %
un peu	3	30 %
pas du tout	0	0 %

#### Le graphique :

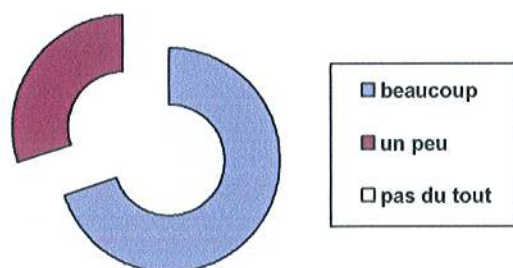


Figure 9. Résultats de la dixième question.

#### Le commentaire :

Les élèves de quelques enseignants étaient « *peu* » motivés face à la bande dessinée, mais un grand nombre d'enseignants trouvent que la bande dessinée a « *beaucoup* » motivé leurs élèves. Ces résultats me rassurent quand même vu qu'aucun enseignant ne trouve que la bande dessinée ne motive « *pas de tout* » ses élèves.

Des images, des couleurs, des beaux personnages et des petits textes, voilà ce qui constitue une bande dessinée. Face à tous ces facteurs captivants, l'élève s'accroche facilement à la bande dessinée et désire la lire et la relire s'il n'a pas compris le contenu.

### La question n° 11:

Dans le manuel, il y a deux exercices oraux présentés en bandes dessinées, est-ce que cela a aidé vos élèves à bien travailler ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
oui	9	90 %
non	1	10 %

### Le graphique :

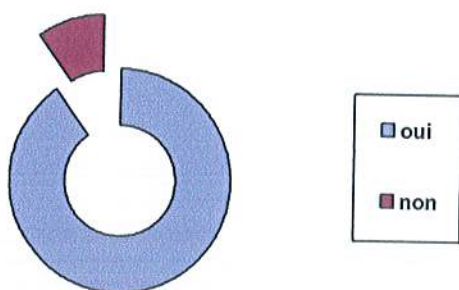


Figure 10. Résultats de la onzième question.

### Le commentaire :

90 % pour cent des élèves ont bien travaillé les deux exercices oraux présentés en bande dessinée. Ce chiffre vient confirmer ce que nous avons avancé pour l'utilité de la bande dessinée dans les activités orales en 3<sup>ème</sup> année primaire. Les deux bandes dessinées proposées dans ce nouveau manuel pour l'expression orale sont : *Frisquet* et *Les schtroumfs*, toutes les deux sont divertissantes.

### La question n° 12:

Pensez-vous que la bande dessinée peut être un bon support pour les activités écrites ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
oui	9	90 %
non	1	10 %

### Le graphique :

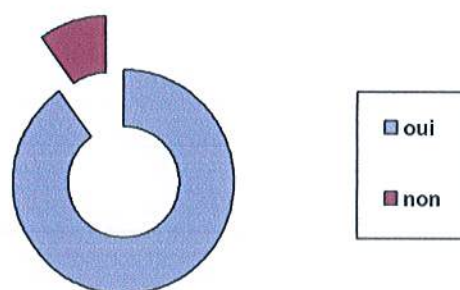


Figure 11. Résultats de la douzième question.

### Le commentaire :

Si la bande dessinée a bien servi l'oral, peut être elle en fera autant avec l'écrit et son apprentissage. Presque tous les enseignants n'ont pas de réticence à se servir de la bande dessinée dans les activités écrites. Le seul enseignant qui a répondu « non » était celui que trouve que ses élèves étaient « peu » motivés en travaillant avec la bande dessinée. Et il figure dans le tableau de la question n° 10.

### La question n° 13:

Comment trouvez-vous l'usage de la bande dessinée dans les activités écrites en 5<sup>ème</sup> AP ?

### Les résultats :

Réponse choisie	Nombre d'enseignants	Pourcentage
intéressant	7	70 %
très intéressant	2	20 %
inutile	1	10 %

### Le graphique :

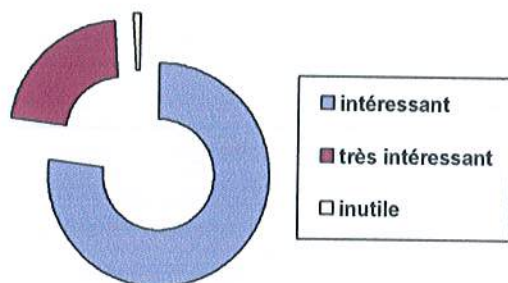


Figure 12. Résultats de la treizième question.

### Le commentaire :

Même remarque que pour la question n° 12, vu le peu d'intérêt accordé à la bande dessinée par ses élèves, ce même enseignant, pense que la bande dessinée ne peut être un bon support pour l'écrit et trouve que son usage dans les activités écrites est « inutile ». Mais les autres enseignants trouvent que la bande dessinée est un outil pédagogique « intéressante ». Il y a même deux enseignants qui trouvent que l'usage de la bande dessinée est « très intéressante ».

## 1.2. Récapitulation :

Le nouveau manuel de la cinquième année primaire (2007) a peut-être radicalement changé de forme. Mais les textes proposés dans ce manuel sont difficiles pour les élèves. Ces textes sont mal illustrés et parfois même dénudés de toutes illustrations ou images. Suite à toutes ces remarques et observations, les élèves se sont désintéressés de ce nouveau manuel et les enseignants ont été obligés de proposer d'autres textes, plus courts, plus simples et plus adéquats à leur niveau et à leur âge. Le conte et la bande dessinée sont parmi les supports les plus proposés.

Vu la grande motivation des élèves face à la bande dessinée, un nombre très important d'enseignants est intéressé par l'utilisation de ce support de travail dans leurs classes primaires, soit pour les activités orales ou écrites.

De ce fait, ce questionnaire, qui nous a servi d'appui à notre expérimentation, a répondu à quelques interrogations que nous avons exprimées dans notre problématique :

- ✓ La bande dessinée peut être un support de lecture pour plusieurs enseignants et élèves.
- ✓ Le rôle de la bande dessinée dans les activités écrites est motivant et intéressant d'après un nombre important d'enseignants.

## 2. Interprétation des résultats de l'expérimentation :

Les résultats de notre expérimentation sont présentés, détaillés dans des tableaux. Puis, ils sont suivis par des graphiques pour faciliter l'analyse et la comparaison. Enfin, nous avons conclu l'analyse de cette expérimentation par une récapitulation qui est le point final de notre étude.

### 2.1. Présentation et commentaire des résultats :

#### Guide de lecture des huit tableaux suivants :

- Ces tableaux sont élaborés pour faciliter l'analyse, la comparaison et expliquer les résultats obtenus par chaque groupe et pour chaque compréhension de l'écrit.
- Il y a huit tableaux. Pour chaque groupe, quatre tableaux, ce qui correspond au nombre de compréhensions de l'écrit réalisées. Sur chaque tableau, sont mentionnés le groupe correspondant et le type de support utilisé pour chaque compréhension de l'écrit. Les membres de chaque groupe sont notés sur ces tableaux par leurs initiales. Exp. : L'élève n° 2 du groupe A est **M. A.**
- Sur dix (/10) mentionné dans la dernière ligne de chaque tableau (Total) est le nombre d'élèves de chaque groupe.
- **Le nombre d'élèves qui a donné la bonne réponse** / Le nombre d'élèves de chaque groupe. Exp. : Sur le premier tableau, pour la première question, il y a eu **6** élèves sur 10 qui ont trouvé la bonne réponse.
- Sur six (/6) mentionné dans la dernière colonne de chaque tableau (Total) est le nombre de points (**6 points**), chaque question un point. Exp. : L'élève n° 1 a eu **5 points** sur 6.

Résultats détaillés de la première compréhension de l'écrit du premier groupe :

		Groupe A						
		Texte littéraire 1						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	D. D	0,5	0,5	1	1	1	1	5 / 6
2	M. A.	1	0,5	0	1	1	0	3,5 / 6
3	B. G.	1	0,5	1	1	1	1	5,5 / 6
4	Z. A.	0,5	0,5	0	1	0	0	2 / 6
5	H. S.	1	0,5	1	1	1	0,5	5 / 6
6	B. W.	0,5	0,5	0	0	1	0	2 / 6
7	B. N.	0	0,5	0	1	0	0	1,5 / 6
8	A. C.	0,5	0,5	0,5	1	0	0	2,5 / 6
9	C. N.	0	0,5	0	1	0	0	1,5 / 6
10	B. R.	1	0,5	0	1	0	0	2,5 / 6
<b>Total</b>		<b>6 / 10</b>	<b>5 / 10</b>	<b>3,5 / 10</b>	<b>9 / 10</b>	<b>5 / 10</b>	<b>2,5 / 10</b>	

Résultats détaillés de la deuxième compréhension de l'écrit du premier groupe :

		Groupe A						
		Bande dessinée 2						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	D. D	1	0,5	1	1	0	1	4,5 / 6
2	M. A.	1	0,5	0,5	1	1	1	5 / 6
3	B. G.	1	0,5	1	1	1	1	5,5 / 6
4	Z. A.	1	0,5	0	1	0	0,5	3 / 6
5	H. S.	1	0,5	1	1	1	1	5,5 / 6
6	B. W.	1	0,5	0	0	0	0,5	2 / 6
7	B. N.	1	0,5	0	1	1	0,5	4 / 6
8	A. C.	1	1	1	1	1	0,5	5,5 / 6
9	C. N.	0	0,5	1	1	0	0,5	3 / 6
10	B. R.	1	0,5	1	1	1	1	5,5 / 6
<b>Total</b>		<b>9 / 10</b>	<b>5,5 / 10</b>	<b>6,5 / 10</b>	<b>9 / 10</b>	<b>6 / 10</b>	<b>7,5 / 10</b>	

**Résultats détaillés de la troisième compréhension de l'écrit du premier groupe :**

		Groupe A						
		Texte littéraire 3						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	D. D	0	1	1	1	1	0,5	4,5 / 6
2	M. A.	0	0,5	1	1	1	0,5	4 / 6
3	B. G.	0	0,5	1	1	1	0,5	4 / 6
4	Z. A.	0	1	1	1	0	0,5	3,5 / 6
5	H. S.	1	0,5	1	1	1	1	5,5 / 6
6	B. W.	1	0,5	1	0	1	0,5	4 / 6
7	B. N.	0	0,5	0	0	0	0	0,5 / 6
8	A. C.	0	0,5	1	0	1	0,5	3 / 6
9	C. N.	0	1	1	1	0	0	3 / 6
10	B. R.	0	1	1	1	1	0,5	4,5 / 6
<b>Total</b>		2 / 10	7 / 10	9 / 10	7 / 10	7 / 10	4,5 / 10	

**Résultats détaillés de la quatrième compréhension de l'écrit du premier groupe :**

		Groupe A						
		Bande dessinée 4						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	D. D	1	1	1	1	1	1	6 / 6
2	M. A.	1	1	0	1	1	1	5 / 6
3	B. G.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
4	Z. A.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
5	H. S.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
6	B. W.	1	0,5	0	1	0,5	0	3 / 6
7	B. N.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
8	A. C.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
9	C. N.	1	0,5	0	0	0,5	1	3 / 6
10	B. R.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
<b>Total</b>		10 / 10	9 / 10	7 / 10	9 / 10	8 / 10	9 / 10	

Résultats détaillés de la première compréhension de l'écrit du deuxième groupe :

		Groupe B						
		Bande dessinée 1						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	M. S.	0,5	0,5	0	1	0	0	2 / 6
2	M. H.	0,5	1	0,5	1	1	0	4 / 6
3	B. I.	0,5	1	1	1	1	0	4,5 / 6
4	H. R.	0,5	1	0	1	0	0,5	3 / 6
5	K. R.	1	1	1	1	1	0,5	5,5 / 6
6	L. A.	0,5	1	0	1	0	0	2,5 / 6
7	K. Y.	0,5	0,5	0	1	0	0	2 / 6
8	K. C.	0,5	1	1	1	1	0,5	5 / 6
9	G. R.	0,5	1	1	1	1	0,5	5 / 6
10	B. R.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
<b>Total</b>		<b>6 / 10</b>	<b>9 / 10</b>	<b>5,5 / 10</b>	<b>10 / 10</b>	<b>6 / 10</b>	<b>3 / 10</b>	

Résultats détaillés de la deuxième compréhension de l'écrit du deuxième groupe :

		Groupe B						
		Texte littéraire 2						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	M. S.	0	1	1	1	0	0,5	3,5 / 6
2	M. H.	0	1	1	1	0	0,5	3,5 / 6
3	B. I.	0	1	0	0	0	0,5	1,5 / 6
4	H. R.	0	0,5	0	1	1	1	3,5 / 6
5	K. R.	1	1	0	1	0	0,5	3,5 / 6
6	L. A.	0	0,5	0	1	0	0,5	2 / 6
7	K. Y.	0	0,5	1	1	0	0	2,5 / 6
8	K. C.	0	0,5	0	1	1	1	3,5 / 6
9	G. R.	1	0,5	1	1	0	1	4,5 / 6
10	B. R.	1	0,5	1	1	0	1	4,5 / 6
<b>Total</b>		<b>3 / 10</b>	<b>7 / 10</b>	<b>5 / 10</b>	<b>9 / 10</b>	<b>2 / 10</b>	<b>6,5 / 10</b>	

Résultats détaillés de la troisième compréhension de l'écrit du deuxième groupe :

		Groupe B						
		Bande dessinée 3						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	M. S.	1	1	0	1	0	0,5	3,5 / 6
2	M. H.	1	1	0	1	1	0,5	4,5 / 6
3	B. I.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
4	H. R.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
5	K. R.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
6	L. A.	1	1	1	1	0	0	4 / 6
7	K. Y.	1	1	1	1	1	0,5	5,5 / 6
8	K. C	1	1	1	1	1	1	6 / 6
9	G. R.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
10	B. R.	1	1	1	1	1	1	6 / 6
<b>Total</b>		<b>10 / 10</b>	<b>10 / 10</b>	<b>8 / 10</b>	<b>10 / 10</b>	<b>8 / 10</b>	<b>7,5 / 10</b>	

Résultats détaillés de la quatrième compréhension de l'écrit du deuxième groupe :

		Groupe B						
		Texte littéraire 4						
		Question 1	Question 2	Question 3	Question 4	Question 5	Question 6	Total
1	M. S.	1	0,5	0	1	0,5	1	4 / 6
2	M. H.	1	0,5	0	0	0,5	1	3 / 6
3	B. I.	1	0,5	1	1	0,5	1	5 / 6
4	H. R.	1	0,5	0	0	1	1	3,5 / 6
5	K. R.	1	0,5	1	1	0,5	1	5 / 6
6	L. A.	1	1	0	1	0	1	4 / 6
7	K. Y.	1	0,5	1	1	0	0,5	4 / 6
8	K. C	1	0,5	0	0	1	1	3,5 / 6
9	G. R.	1	0,5	1	0	1	1	4,5 / 6
10	B. R.	1	0,5	0	1	1	1	4,5 / 6
<b>Total</b>		<b>10 / 10</b>	<b>5,5 / 10</b>	<b>4 / 10</b>	<b>6 / 10</b>	<b>6 / 10</b>	<b>9,5 / 10</b>	

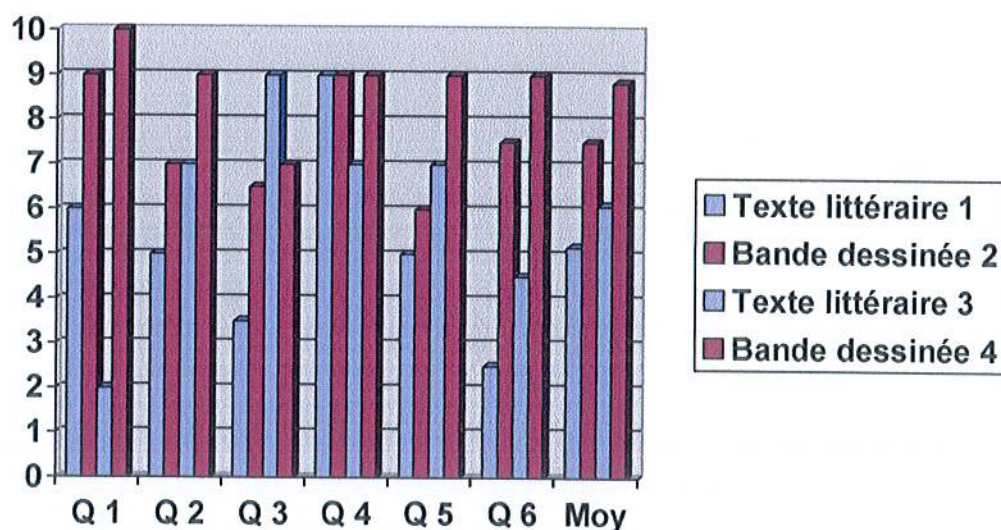
### Guide de lecture des deux tableaux suivants :

- Ces tableaux sont élaborés pour comparer les résultats obtenus par chaque groupe pour toutes les compréhensions de l'écrit avec les deux supports.
- Il y a deux tableaux. Pour chaque groupe un tableau où figurent toutes les compréhensions de l'écrit, les supports utilisés et le nombre d'élèves qui a réussi pour chaque question.
- Sur dix (/10) mentionné dans ces tableaux est le nombre d'élèves de chaque groupe.
- **Le nombre d'élèves qui a donné la bonne réponse** / le nombre d'élèves de chaque groupe. Exp. : Sur ce premier tableau, pour la première question, il y a eu **6** élèves sur 10 qui ont trouvé la bonne réponse pour la première compréhension de l'écrit du texte littéraire, **9** élèves sur 10 qui ont trouvé la bonne réponse pour la deuxième compréhension de l'écrit de la bande dessinée... etc.
- Sur la dernière ligne de chaque tableau figure la moyenne pour chaque compréhension de l'écrit.

**Résultats de toutes les compréhensions de l'écrit du premier groupe :**

	GROUPE A			
	Texte littéraire 1	Bande dessinée 2	Texte littéraire 3	Bande dessinée 4
Question 1	6 / 10	9 / 10	2 / 10	10 / 10
Question 2	5 / 10	7 / 10	7 / 10	9 / 10
Question 3	3,5 / 10	6,5 / 10	9 / 10	7 / 10
Question 4	9 / 10	9 / 10	7 / 10	9 / 10
Question 5	5 / 10	6 / 10	7 / 10	9 / 10
Question 6	2,5 / 10	7,5 / 10	4,5 / 10	9 / 10
<b>Moyenne</b>	<b>5,16 / 10</b>	<b>7,5 / 10</b>	<b>6,08 / 10</b>	<b>8,83 / 10</b>

**Le graphique :**



**Figure 1. Comparaison des résultats de toutes les compréhensions de l'écrit du groupe A.**

**Le commentaire :**

Les résultats des compréhensions de l'écrit du groupe A varient complètement en changeant de support. Ceux de la bande dessinée dépassent généralement la moyenne. Les moyennes des compréhensions de l'écrit réalisées avec la bande dessinée montrent un progrès apparent.

Résultats de toutes les compréhensions de l'écrit du deuxième groupe :

	GROUPE B			
	Bande dessinée 1	Texte littéraire 2	Bande dessinée 3	Texte littéraire 4
Question 1	6 / 10	3 / 10	10 / 10	10 / 10
Question 2	9 / 10	6 / 10	10 / 10	5,5 / 10
Question 3	5,5 / 10	5 / 10	8 / 10	4 / 10
Question 4	10 / 10	9 / 10	10 / 10	6 / 10
Question 5	6 / 10	2 / 10	8 / 10	6 / 10
Question 6	3 / 10	6,5 / 10	7,5 / 10	9,5 / 10
<b>Moyenne</b>	<b>6,58 / 10</b>	<b>5,25 / 10</b>	<b>8,91 / 10</b>	<b>6,83 / 10</b>

Le graphique :

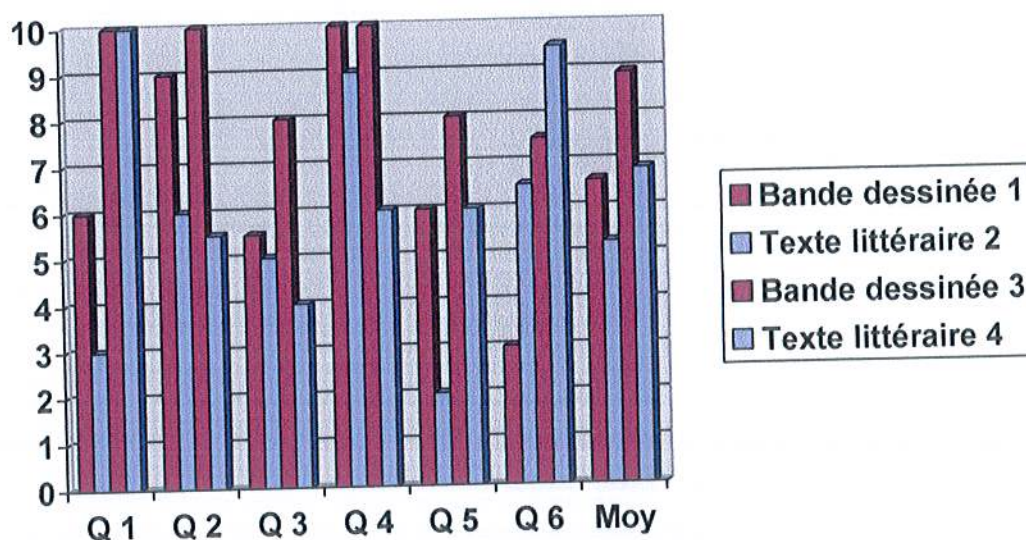


Figure 2. Comparaison des résultats de toutes les compréhensions de l'écrit du groupe B.

Le commentaire :

Nous constatons la même chose avec le groupe B. Lorsqu'il s'agit de la bande dessinée, comme support, les résultats des compréhensions de l'écrit sont au dessus de la moyenne.

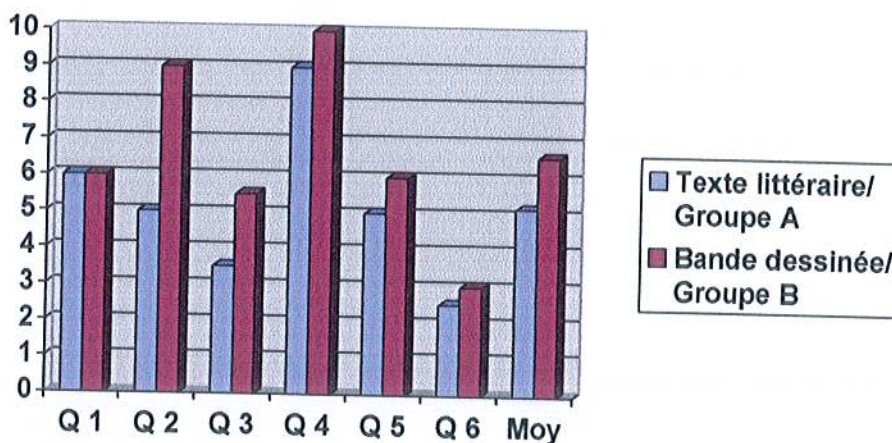
### Guide de lecture des quatre tableaux suivants :

- Ces tableaux sont élaborés pour comparer les résultats obtenus par les deux groupes pour chaque compréhension de l'écrit.
- Il y a quatre tableaux. Un tableau pour chaque comparaison. La comparaison de chaque texte littéraire à son adaptation en bande dessinée.
- Sur dix (/10) mentionné dans ces tableaux est le nombre d'élèves de chaque groupe.
- **Le nombre d'élèves qui a donné la bonne réponse** / le nombre d'élèves de chaque groupe. Exp. : Sur ce premier tableau, pour la deuxième question, dans le groupe **B** qui a travaillé avec une bande dessinée, il y a eu **9** élèves sur 10 qui ont trouvé la bonne réponse pour la première compréhension de l'écrit et dans le groupe **A** qui a travaillé avec un texte littéraire, il y a eu **5** élèves sur 10 qui ont trouvé la bonne réponse pour la première compréhension de l'écrit.

**Comparaison des résultats obtenus de la première compréhension de l'écrit  
dans les deux groupes (pour les deux supports)**

	Groupe B	Groupe A
	Bande dessinée 1	Texte littéraire 1
Question 1	6 / 10	6 / 10
Question 2	9 / 10	5 / 10
Question 3	5,5 / 10	3,5 / 10
Question 4	10 / 10	9 / 10
Question 5	6 / 10	5 / 10
Question 6	3 / 10	2,5 / 10
<b>Moyenne</b>	<b>6,58 / 10</b>	<b>5,16 / 10</b>

**Le graphique :**



**Figure 2. Comparaison des résultats de la première compréhension de l'écrit des deux groupes.**

**Le commentaire :**

En comparant les résultats de la première compréhension de l'écrit du groupe A qui a travaillé avec le texte littéraire n° 1 et ceux du groupe B qui a travaillé avec l'adaptation du texte littéraire n° 1 en bande dessinée, nous voyons clairement la différence.

Par exemple, pour la question n° 2, une question de compréhension (**vrai/faux**).

		Groupe A Texte littéraire	Groupe B Bande dessinée
Le cabinet de Tartarin était une grande salle tapissée de fusils et de couteaux.	<b>vrai</b>	<b>2</b>	<b>9</b>
Tartarin habitait une jolie petite villa aux persiennes rouges.	<b>faux</b>	<b>10</b>	<b>10</b>
Tous les dimanches soir, les tarasconnais vont à la chasse.	<b>faux</b>	<b>4</b>	<b>9</b>

Les élèves du groupe **B** ont été plus attentifs en lisant les phrases du questionnaire et plus observateurs en regardant les images de la bande dessinée. Ces qualités ont amélioré leur compréhension.

Mais les élèves du groupe **A** ne se sont pas rendus compte des petits changements que comportent ces phrases (*Tous les dimanches **soir***). Ce qui les a conduit dans l'erreur.

Même remarque pour la question n° 5, une question de grammaire : « d'où **lui** venait cette royauté. » Que remplace le mot souligné ?

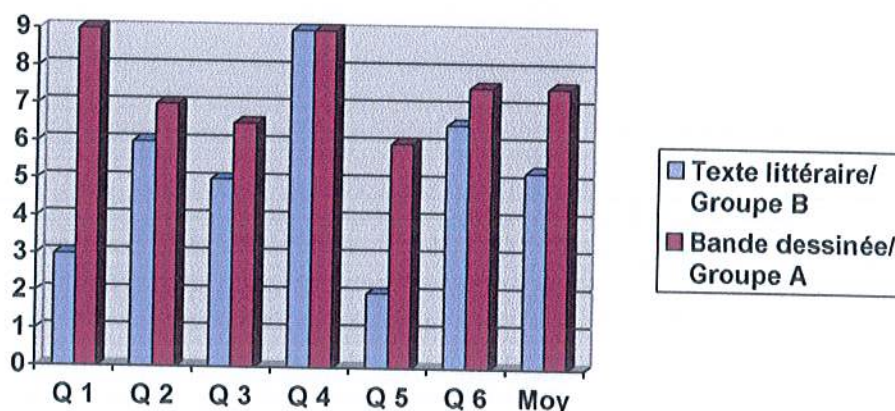
Six élèves du groupe **B** qui a travaillé avec la bande dessinée ont trouvé que « **lui** » remplace « **Tartarin** ». Alors que pour l'autre groupe cinq élèves ont trouvé cette bonne réponse.

L'image de la bande dessinée a amplement aidé les élèves du groupe **B**.

**Comparaison des résultats obtenus de la deuxième compréhension de l'écrit  
dans les deux groupes (pour les deux supports)**

	Groupe A Bande dessinée 2	Groupe B Texte littéraire 2
Question 1	9 / 10	3 / 10
Question 2	7 / 10	6 / 10
Question 3	6,5 / 10	5 / 10
Question 4	9 / 10	9 / 10
Question 5	6 / 10	2 / 10
Question 6	7,5 / 10	6,5 / 10
<b>Moyenne</b>	<b>7,5 / 10</b>	<b>5,25 / 10</b>

**Le graphique :**



**Figure 3. Comparaison des résultats de la deuxième compréhension de l'écrit des deux groupes.**

**Le commentaire :**

Le groupe A, qui a eu une bande dessinée comme support, a obtenu de bons résultats. Certes, pour la deuxième question de compréhension (**vrai/faux**), les élèves du groupe B, qui ont travaillé avec un texte littéraire, ont été plus appliqués qu'à la première compréhension écrite mais les bonnes réponses sont plus

nombreuses par les élèves du groupe A qui ont eu la bande dessinée comme support de lecture.

		Groupe A Bande dessinée	Groupe B Texte littéraire
En déjeunant, les chasseurs tarasconnais rient et chantent.	<b>vrai</b>	<b>10</b>	<b>5</b>
Chaque dimanche, les tarasconnais chassent des lapins et des oiseaux.	<b>faux</b>	<b>10</b>	<b>9</b>
Tartarin était le plus mauvais chasseur de Tarascon.	<b>faux</b>	<b>1</b>	<b>5</b>

Pour la question n° 5, par exemple, six élèves du groupe A ont trouvé que « *les* » remplace « *casquettes* » alors que seulement deux ont donné cette bonne réponse.

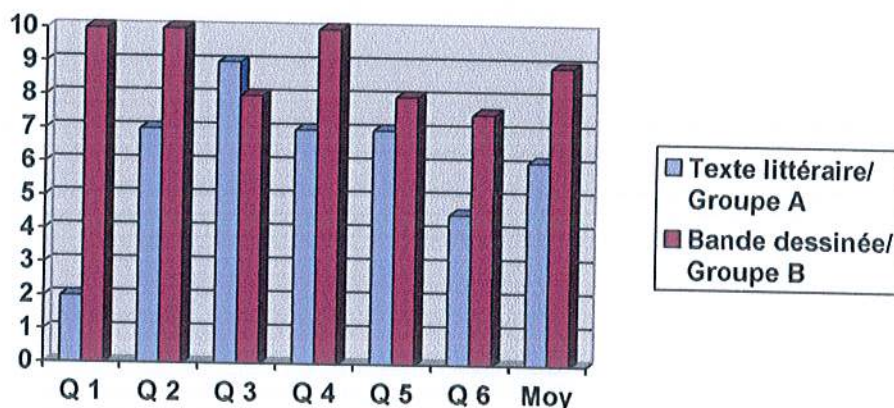
La même remarque pour la question n° 6, une question de conjugaison d'un verbe pronominal, six élèves du groupe qui ont travaillé avec la bande dessinée ont conjugué correctement le verbe pronominal (**Je m'allonge- Tu t'allonges**) mais seulement deux de l'autre groupe ont pu le conjuguer correctement.

Nous constatons que les élèves, qui ont eu une bande dessinée comme support de lecture, utilisent mieux que les élèves de l'autre groupe les stratégies du questionnement.

**Comparaison des résultats obtenus de la troisième compréhension de l'écrit  
dans les deux groupes (pour les deux supports)**

	Groupe B Bande dessinée 3	Groupe A Texte littéraire 3
Question 1	10 / 10	2 / 10
Question 2	10 / 10	7 / 10
Question 3	8 / 10	9 / 10
Question 4	10 / 10	7 / 10
Question 5	8 / 10	7 / 10
Question 6	7,5 / 10	4,5 / 10
<b>Moyenne</b>	<b>8,91 / 10</b>	<b>6,08 / 10</b>

**Le graphique :**



**Figure 4. Comparaison des résultats de la troisième compréhension de l'écrit des deux groupes.**

**Le commentaire :**

Même observation que pour les résultats de la troisième compréhension de l'écrit c'est-à-dire les résultats du groupe qui a travaillé avec une bande dessinée sont nettement meilleurs que les résultats de l'autre groupe qui a eu comme support un texte littéraire.

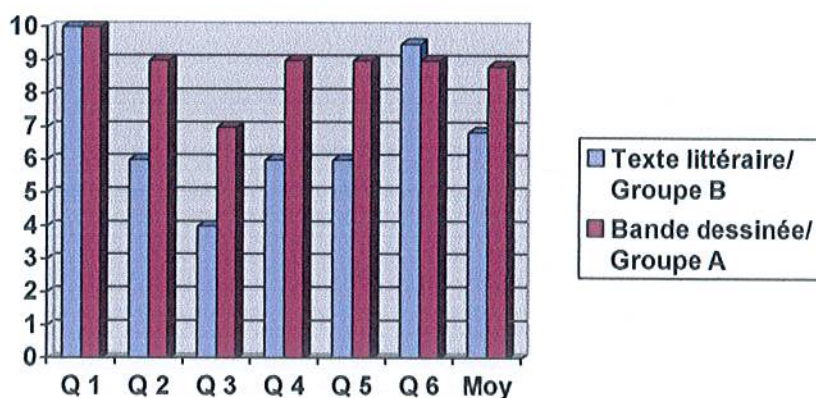
Par exemple, pour la question n° 4, une question de vocabulaire « trouver l'antonyme de *heureux* », tout le groupe **B**, qui a eu la bande dessinée comme support, a donné la bonne réponse « *triste* » mais seulement sept élèves du groupe **A** ont trouvé le bon antonyme.

Même remarque pour la question n° 6, six élèves ont conjugué le verbe « **avoir** » correctement tout en apportant les transformations nécessaires à cette question (*J'ai la mienne* – Tu *as* la *tienne*), alors que seulement un seul élève de l'autre groupe, qui a travaillé avec le texte littéraire, a donné la bonne réponse.

**Comparaison des résultats obtenus de la quatrième compréhension de l'écrit  
dans les deux groupes (pour les deux supports)**

	Groupe A	Groupe B
	Bande dessinée 4	Texte littéraire 4
Question 1	10 / 10	10 / 10
Question 2	9 / 10	6 / 10
Question 3	7 / 10	4 / 10
Question 4	9 / 10	6 / 10
Question 5	9 / 10	6 / 10
Question 6	9 / 10	9,5 / 10
<b>Moyenne</b>	<b>8,83 / 10</b>	<b>6,83 / 10</b>

**Le graphique :**



**Figure 5. Comparaison des résultats de la quatrième compréhension de l'écrit des deux groupes.**

**Le commentaire :**

Ces résultats montrent que les élèves ont appris à se servir convenablement et parfaitement d'une bande dessinée car la moyenne, qui était de 5, est devenue 7. Comme nous remarquons une nette amélioration pour le groupe qui a travaillé cette fois-ci avec un texte littéraire. Ce groupe **B** a déjà travaillé deux fois auparavant avec une bande dessinée.

Par exemple, pour la question n° 4, « donner le synonyme de *distinctes* », presque tout le groupe A a donné le bon synonyme « *opposées* » alors que pour le groupe B, six élèves seulement ont trouvé ce synonyme.

Les exercices de vocabulaire sont plus réussis avec la bande dessinée. L'image qui accompagne le texte a beaucoup aidé les élèves pour trouver et donner le bon synonyme ou antonyme.

Pour chaque compréhension de l'écrit, nous avons posé une question directe, soit littérale ou inférentielle, c'est la question n° 3.

	Compréhension de l'écrit n° 1	Compréhension de l'écrit n° 2	Compréhension de l'écrit n° 3	Compréhension de l'écrit n° 4
Groupe / Bande dessinée	5,5	6,5	8	7
Groupe / Texte littéraire	3,5	5	9	4

Pour les questions littérales, présentées dans la deuxième et la troisième compréhension de l'écrit, nous avons constaté que les résultats ont été très proches car la réponse était dans le support présenté et il suffit de la repérer et de la recopier.

Mais pour les questions inférentielles, présentées dans la première et la quatrième compréhension de l'écrit, les élèves du groupe qui ont travaillé avec une bande dessinée ont été plus compétents car ils ont pu réunir des informations et mettre en relation des éléments pour trouver la bonne réponse.

### Guide de lecture des quatre tableaux suivants :

- Ces tableaux sont élaborés pour faciliter l'analyse et la comparaison et expliquer les résultats obtenus par chaque groupe et pour chaque production écrite.
- Il y a quatre tableaux. Pour chaque production écrite un tableau. Donc pour chaque groupe deux tableaux. Sur chaque tableau, sont mentionnés le groupe, le support utilisé et les participants par leurs initiales.
- L'analyse de chaque production écrite va se faire sur le fond et la forme. D'abord sur le fond, pour évaluer les idées, les informations apportées et la capacité de l'élève à s'exprimer par écrit et à se servir du support utilisé. Ensuite sur la forme, pour recenser les erreurs commises en vocabulaire, en grammaire, en conjugaison et en orthographe.
- Sur deux (/2) mentionné dans ces tableaux veut dire **deux points**. Exp. : **1,5 / 2** veut dire **un point et demi** sur deux.
- Sur dix (/10) mentionné dans la dernière colonne de chaque tableau est le total (**dix points**). Exp. : **5,5 / 10** veut dire **cinq points et demi** sur dix.

**Résultats détaillés de la première production écrite du premier groupe :**

Groupe A							
Bande dessinée							
		FOND	FORME				Total
			Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	
1	D. D	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
2	M. A	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
3	B. G	2 / 2	1,5 / 2	1 / 2	1,5 / 2	1,5 / 2	7,5 / 10
4	Z. A	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
5	H. S	2 / 2	1,5 / 2	1 / 2	1,5 / 2	1,5 / 2	7,5 / 10
6	B.W	1,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	3,5 / 10
7	B. N	1 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	3 / 10
8	A. C	2 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	6 / 10
9	C. N	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	2,5 / 10
10	B. R	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10

**Résultats détaillés de la première production écrite du deuxième groupe :**

Groupe B							
Texte littéraire							
		FOND	FORME				Total
			Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe	
1	M. S.	0,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	0,5 / 2	4 / 10
2	M. H.	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	2,5 / 10
3	B. I.	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	2,5 / 10
4	H. R.	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5 / 10
5	K. R.	2 / 2	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1,5 / 2	7 / 10
6	L. A.	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	2,5 / 10
7	K. Y.	0,25 / 2	0,25 / 2	0,25 / 2	0,25 / 2	0,25 / 2	1,25 / 10
8	K. C	1,5 / 2	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1,5 / 2	6,5 / 10
9	G. R.	1,5 / 2	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	6 / 10
10	B. R.	0,5 / 2	1 / 2	1 / 2	0,5 / 2	1 / 2	4 / 10

Résultats détaillés de la deuxième production écrite du premier groupe :

Groupe A Bande dessinée							
	FOND	FORME				Total	
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe		
1	D. D	1 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	3 / 10
2	M. A	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5 / 10
3	B. G	2 / 2	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	6,5 / 10
4	Z. A	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2
5	H. S	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5 / 10
6	B.W	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2
7	B. N	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2
8	A. C	2 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	6 / 10
9	C. N	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5 / 10
10	B. R	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5 / 10

Résultats détaillés de la deuxième production écrite du deuxième groupe :

Groupe B Texte littéraire							
	FOND	FORME				Total	
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe		
1	M. S.	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	2,5 / 10
2	M. H.	0,25 / 2	0,25 / 2	0,25 / 2	0,25 / 2	0,25 / 2	1,25 / 10
3	B. I.	1 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	0,5 / 2	3 / 10
4	H. R.	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
5	K. R.	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
6	L. A.	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2
7	K. Y.	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2	0 / 2
8	K. C	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
9	G. R.	1,5 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	5,5 / 10
10	B. R.	2 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	1 / 2	6 / 10

### Guide de lecture des deux tableaux suivants :

- Ces tableaux sont élaborés pour comparer les résultats obtenus par les deux groupes pour chaque production écrite.
- Il y a deux tableaux. Pour chaque production écrite un tableau pour comparer les résultats obtenus par chaque groupe avec le support utilisé.
- Sur dix (/10) mentionné dans ces deux tableaux est le nombre d'élèves de chaque groupe.
- **Le nombre d'élèves qui a eu la moyenne et plus que la moyenne / Le nombre d'élèves de chaque groupe.**
- C'est-à-dire, ceux qui ont eu **1 point et plus** sur **2** pour le fond, le vocabulaire, la grammaire et la conjugaison et **5 points et plus** sur **10** pour la note totale de la production écrite. Exp. : **9 / 10** veut dire **9** élèves qui ont eu la moyenne et plus que la moyenne sur **10**.

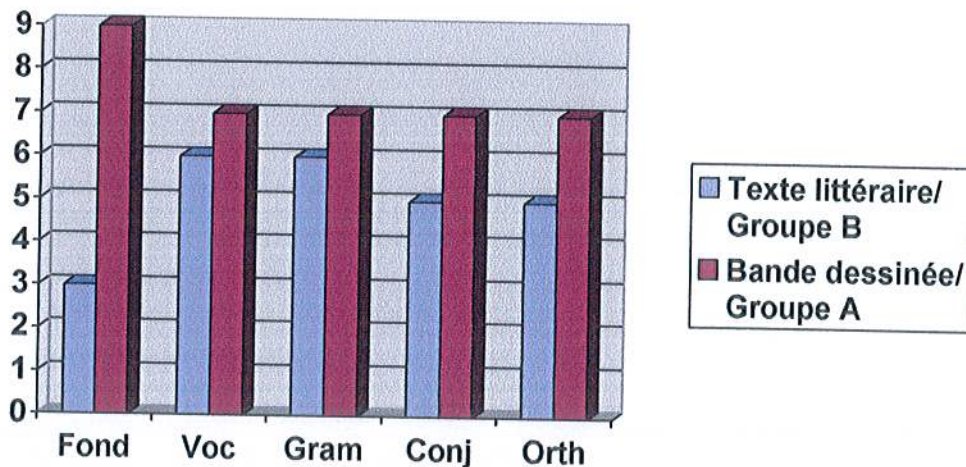
### Les réponses de la première production :

- ✓ La question de la première production écrite était : « **D'après toi, Tartarin de Tarascon est-il un vrai chasseur ? Pourquoi ?** » :
- ✓ Dans le groupe **A** qui a travaillé avec une bande dessinée, Il y a eu six **(6)** élèves qui ont répondu « **n'est pas un vrai chasseur** », deux **(2)** élèves ont répondu « **est un vrai chasseur** », un **(1)** élève a répondu « **faux chasseur** » et un **(1)** élève a répondu « **aucune réponse** ».
- ✓ Dans le groupe **B** qui a travaillé avec un texte littéraire, Il y a eu huit **(8)** élèves qui ont répondu « **n'est pas un vrai chasseur** », un **(1)** élève a répondu « **est un vrai chasseur** » et un **(1)** élève a répondu « **aucune réponse** ».

**Comparaison des résultats de la première production écrite dans les deux groupes  
(pour les deux supports)**

	FOND	FORME			
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
Groupe A Bande dessinée	9 / 10	7 / 10	7 / 10	7 / 10	7 / 10
Groupe B Texte littéraire	3 / 10	6 / 10	6 / 10	5 / 10	5 / 10

**Le graphique :**



**Figure 7.** Comparaison des résultats de la première production écrite des deux groupes.

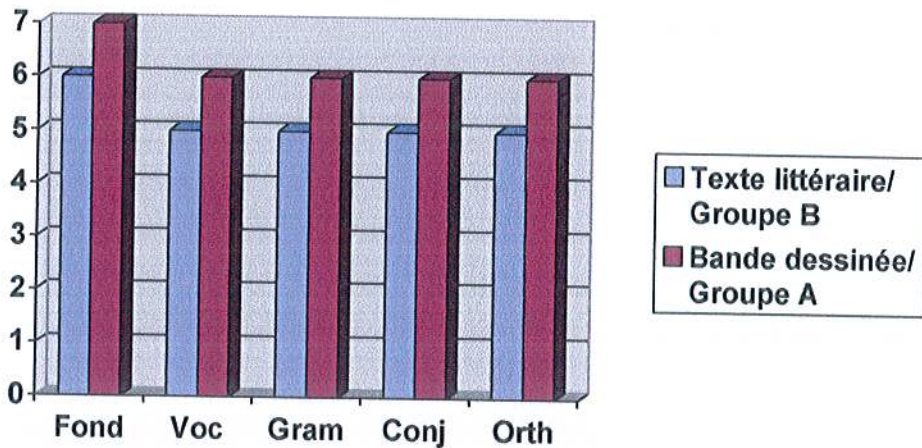
**Le commentaire :**

Les élèves du groupe A, qui ont eu comme support une bande dessinée, ont eu plus d'idées. Ils ont proposé des réponses variées et se sont servis de plusieurs mots et phrases qui figurent dans la bande dessinée.

**Comparaison des résultats de la deuxième production écrite dans les deux groupes  
(pour les deux supports)**

	FOND	FORME			
		Vocabulaire	Grammaire	Conjugaison	Orthographe
Groupe A Bande dessinée	7 / 10	6 / 10	6 / 10	6 / 10	6 / 10
Groupe B Texte littéraire	6 / 10	5 / 10	5 / 10	5 / 10	5 / 10

**Le graphique :**



**Figure 8.** Comparaison des résultats de la deuxième production écrite des deux groupes.

**Le commentaire :**

Pour la deuxième production écrite, nous constatons un petit progrès pour le groupe B, mais les résultats du groupe A qui a eu une bande dessinée comme support de lecture sont nettement meilleurs.

Tableau récapitulatif de tous les résultats obtenus par le premier groupe :

		Groupe A					
		Texte littéraire 1	Bande dessinée 2	Production Ecrite 1	Texte littéraire 3	Bande dessinée 4	Production Ecrite 2
1	D. D	5 / 6	4,5 / 6	5,5 / 10	4,5 / 6	6 / 6	3 / 10
2	M. A.	3,5 / 6	5 / 6	5,5 / 10	4 / 6	5 / 6	5 / 10
3	B. G.	5,5 / 6	5,5 / 6	7,5 / 10	4 / 6	6 / 6	6,5 / 10
4	Z. A.	2 / 6	3 / 6	5,5 / 10	3,5 / 6	6 / 6	0 / 10
5	H. S.	5 / 6	5,5 / 6	7,5 / 10	5,5 / 6	6 / 6	5 / 10
6	B. W.	2 / 6	2 / 6	3,5 / 10	4 / 6	3 / 6	0 / 10
7	B. N.	1,5 / 6	4 / 6	3 / 10	0,5 / 6	6 / 6	0 / 10
8	A. C.	2,5 / 6	5,5 / 6	6 / 10	3 / 6	6 / 6	6 / 10
9	C. N.	1,5 / 6	3 / 6	2,5 / 10	3 / 6	3 / 6	5 / 10
10	B. R.	2,5 / 6	5,5 / 6	5,5 / 10	4,5 / 6	6 / 6	5 / 10

Tableau récapitulatif de tous les résultats obtenus par le deuxième groupe :

		Groupe B					
		Bande dessinée 1	Texte littéraire 2	Production Ecrite 1	Bande dessinée 3	Texte littéraire 4	Production Ecrite 2
1	M. S.	2 / 6	3,5 / 6	4 / 10	3,5 / 6	4 / 6	2,5 / 10
2	M. H.	4 / 6	3,5 / 6	2,5 / 10	4,5 / 6	3 / 6	1,25 / 10
3	B. I.	4,5 / 6	1,5 / 6	2,5 / 10	6 / 6	5 / 6	3 / 10
4	H. R.	3 / 6	3,5 / 6	5 / 10	6 / 6	3,5 / 6	5,5 / 10
5	K. R.	5,5 / 6	3,5 / 6	7 / 10	6 / 6	5 / 6	5,5 / 10
6	L. A.	2,5 / 6	2 / 6	2,5 / 10	4 / 6	4 / 6	0 / 10
7	K. Y.	2 / 6	2,5 / 6	1,25 / 10	5,5 / 6	4 / 6	0 / 10
8	K. C.	5 / 6	3,5 / 6	6,5 / 10	6 / 6	3,5 / 6	5,5 / 10
9	G. R.	5 / 6	4,5 / 6	6 / 10	6 / 6	4,5 / 6	5,5 / 10
10	B. R.	6 / 6	4,5 / 6	4 / 10	6 / 6	4,5 / 6	6 / 10

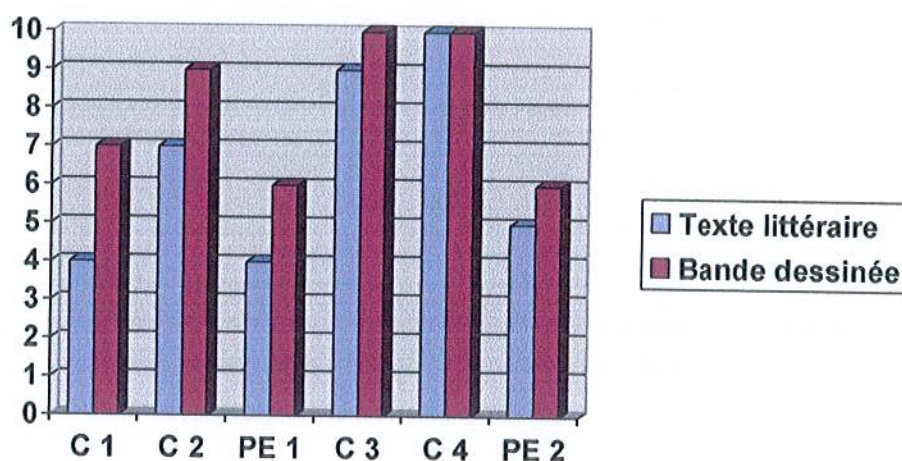
### Guide de lecture du tableau suivant :

- Ce tableau est élaboré pour comparer les résultats obtenus des deux groupes pour chaque expérimentation.
- Cette comparaison a pour objectif de montrer les résultats obtenus pour chaque support.
- Sur dix (/10) mentionné dans ce tableau est le nombre d'élèves de chaque groupe.
- **Le nombre d'élèves qui a eu la moyenne et plus que la moyenne / Le nombre d'élèves de chaque groupe.**
- C'est-à-dire, ceux qui ont eu **3 points et plus** sur **6** pour la compréhension de l'écrit et **5 points et plus** sur **10** pour la note totale de la production écrite.

**Comparaison des résultats de toutes les expérimentations  
(pour les deux supports)**

	<b>Bande dessinée</b>	<b>Texte littéraire</b>
<b>Compréhension de l'écrit 1</b>	7 / 10	4 / 10
<b>Compréhension de l'écrit 2</b>	9 / 10	7 / 10
<b>Production écrite 1</b>	6 / 10	4 / 10
<b>Compréhension de l'écrit 3</b>	10 / 10	9 / 10
<b>Compréhension de l'écrit 4</b>	10 / 10	10 / 10
<b>Production écrite 2</b>	6 / 10	5 / 10

**Le graphique :**



**Figure 10. Comparaison des résultats de toutes les expérimentations.  
(pour les deux supports).**

**Le commentaire :**

Ce graphique récapitulatif des résultats de toutes les expérimentations, soit compréhension de l'écrit (C) soit production écrite (PE), montre clairement la différence entre les résultats obtenus avec le texte littéraire et avec la bande dessinée. Ces derniers sont visiblement bien meilleurs.

## 2.2. Récapitulation :

Nous constatons que les résultats des élèves qui ont eu une bande dessinée comme support ont été bons et ont progressé de mieux en mieux au fil de notre expérimentation.

En revanche, ceux des élèves qui ont travaillé avec un texte littéraire ont été très médiocres. Mais les apprenants se sont améliorés à partir de la troisième et quatrième compréhension de l'écrit.

Cette amélioration est due, à notre avis, aux précédentes compréhensions de l'écrit réalisées avec la bande dessinée. Donc, la bande dessinée est à l'origine de ce progrès.

Nous pensons qu'à la première compréhension de l'écrit, les élèves du groupe **A**, sans expérience avec la bande dessinée, ont eu des résultats insuffisants.

Puis, après avoir essayé ce genre de texte, nous avons constaté un léger progrès avec les élèves de ce groupe.

Mais les élèves du groupe **B** ont eu l'occasion de travailler deux fois avec la bande dessinée. Donc, leurs résultats ont nettement progressé dans la quatrième compréhension de l'écrit.

Nous déduisons que l'utilisation de la bande dessinée peut améliorer la compréhension de l'écrit et installer chez les élèves des stratégies qui leur permettent de repérer l'information recherchée.

La production écrite reste un point critique à analyser car les résultats ne montrent pas un grand progrès dans cette activité mais ils ne mentionnent pas non plus une régression. Peut-être que la bande dessinée n'a pas trop servi la production écrite mais nous ne pouvons juger son utilisation « inutile » car les résultats des productions écrites réalisées avec une bande dessinée restent quand même assez

bons et variés comparés à ceux des productions écrites faites à partir d'un texte littéraire.

Au début de notre recherche, nous avons émis des hypothèses. Notre première hypothèse était :

- ✓ La bande dessinée peut être un bon support pour la conception d'un cours de langue.

Celle-ci a pu être confirmée et les résultats prouvent que la bande dessinée est un support de lecture tout comme le texte littéraire.

La deuxième hypothèse était que :

- ✓ La bande dessinée peut être un véritable outil pédagogique pour l'apprentissage de l'écrit dans l'école primaire.

Cette hypothèse aussi a été confirmée car nous l'avons testée avec des activités écrites et la bande dessinée a montré sa grande utilité.

Enfin, la troisième et dernière hypothèse était la suivante :

- ✓ Son usage peut améliorer la compréhension écrite et perfectionner la production écrite des élèves car le bon déroulement de la première entraînera forcément la réussite de la deuxième.

Certes son usage a pu améliorer la compréhension écrite des élèves mais il n'a pas trop perfectionné leur production écrite. Car le bon déroulement de la compréhension écrite n'était pas une garantie pour la réussite de la production. Donc, notre troisième hypothèse reste à vérifier car elle n'a pas été complètement infirmée.

## Conclusion générale

*« C'est là en effet un des grands et merveilleux caractères des beaux livres que pour l'auteur ils pourraient s'appeler "Conclusions" et pour le lecteur "Incitations". »*

**Marcel Proust** - *Sur la lecture.*

L'apprentissage de l'écrit reste parmi les tâches les plus difficiles de l'école primaire. Tout le monde se plaint à l'école, les enseignants des mauvais résultats de leurs élèves, soit en compréhension soit en production écrite, et les élèves de la difficulté et de la longueur des textes proposés. Donc, il faut agir rapidement et trouver une solution le plus tôt possible.

A force de « torturer » les élèves, en les obligeant à lire des textes qui ne les intéressent pas et à répondre à des questions qu'ils ne comprennent pas, ces « *pauvres* » enfants ont commencé à « *détester* » la langue française car ils ne sentent plus le plaisir d'apprendre. Ils ne connaissent que la défaite rencontrée à chaque séance de compréhension ou de production écrite.

Apprendre l'écrit ne se fait pas de la même manière qu'apprendre l'oral. Si les études ont montré que pour apprendre l'oral, il suffit de mettre l'enfant en contact permanent avec la langue, ce n'est pas le cas pour apprendre l'écrit. Nous ne pouvons obliger l'élève à lire tout le temps des textes surtout si ces derniers ne l'intéressent pas.

Récemment l'école algérienne s'est rendue compte que la motivation est la clé de réussite de toute activité scolaire. De ce fait, nous remarquons l'introduction des couleurs et des personnages attirants dans le livre scolaire pour motiver les écoliers. Mais, il n'y a pas plus attrayant et plus motivant que la bande dessinée pour des enfants. Par sa forme, son style, ses couleurs, ses images, ses personnages qui « *parlent* »... , la bande dessinée peut captiver les enfants.

Avec la nouvelle réforme scolaire, la bande dessinée a fait son apparition dans le manuel scolaire de la troisième année primaire et le manuel scolaire de la cinquième année mais surtout pour les activités orales. Depuis, le déroulement de ces activités s'est amélioré et nous avons des élèves qui participent, qui essayent de répondre et qui sont très intéressés dans ces séances.

Malgré le progrès que la bande dessinée a assuré pour l'apprentissage de l'oral, on ne l'a pas introduite dans des activités écrites, surtout pour les élèves de la cinquième année primaire. La bande dessinée retient facilement l'attention et l'intérêt des enfants et les enseignants doivent se servir de cet intérêt pour faire de la bande dessinée, un support de lecture privilégié pour les élèves.

Le proverbe dit « *la fin justifie les moyens* ». Quelle que soit la méthode adoptée, quel que soit l'outil utilisé, nous devons essayer à rendre meilleur l'apprentissage de l'écrit. Et la bande dessinée a prouvé son efficacité avec l'oral et même avec l'écrit comme nous l'avons constaté dans notre expérimentation. Il est temps de s'intéresser à son usage dans les activités écrites, car elle peut être un bon support de lecture et un bon outil pédagogique pour la production écrite.

Il ne faut pas sous estimer la bande dessinée et la qualifier de « *banale* » et « *facile* » car il y a des bandes dessinées « *difficiles* » à interpréter ou à comprendre.

La bande dessinée est un moyen d'expression complet. Certes, nous ne trouvons pas généralement des textes descriptifs dans une bande dessinée mais l'image s'en charge. Et l'adaptation des grands chefs-d'œuvre de la littérature en est une grande preuve.

Nous devons nous servir de cette prolifération de l'image pour capter l'intérêt de nos élèves et ressusciter en eux l'amour de la langue française. Comme nous devons leur apprendre à l'interpréter car elle accompagne généralement les textes et cette présence n'est pas fortuite mais un gain pour la compréhension de ces textes proposés. Lire une bande dessinée est un moment de plaisir pour les enfants, profitons de cette situation pour leur inculquer des savoirs et des savoir-faire.

Un bon enseignant doit être un didacticien, un chercheur dans sa classe et avec ses élèves. Il ne doit pas se limiter à une méthode d'enseignement adoptée depuis des décennies.

Un bon enseignant est celui qui est pour le changement, pour l'innovation. Il ne faut pas qu'il ait des préjugés sur un outil avant même de l'essayer. Tous les moyens sont bons si l'objectif de l'enseignement - apprentissage est atteint.

Il n'y a pas de mal à se divertir tout en apprenant. Nos apprenants sont encore petits, ils n'ont que dix ans. Les obliger à lire de longs textes qu'ils n'« aiment » pas est une « *punition* » et non une méthode d'enseignement. Offrons-leur la bande dessinée en guise de récompense à l'amour qu'ils ont pour l'école et l'apprentissage du français.

Notre expérimentation a montré que la bande dessinée n'est pas « *nuisible* » à l'enseignement. Elle a été un excellent OUTIL PEDAGOGIQUE pour nos participants. Les élèves ont trop aimé les séances de compréhension des bandes dessinées. Ils étaient très contents d'avoir ce genre de document sous les yeux. Ces bandes dessinées n'étaient pas « *bébêtes* » ; certes, elles étaient « *drôles* » mais dans un cadre littéraire. Bref, les élèves étaient très motivés et leurs résultats prouvent qu'ils ont aimé la bande dessinée car ils ont su la « *décortiquer* » pour extraire l'information et trouver la réponse voulue à la question posée.

L'école primaire connaît une difficulté remarquable pour l'apprentissage de l'écrit, donc nous devons agir. Pour nos enfants, ce sont les premières années d'apprentissage d'une première langue étrangère. Cet apprentissage se poursuivra au moyen, au secondaire et même à l'université mais il est fondé sur les acquis de ces années du primaire. Ces premières années sont la base et nous devons « *construire* » l'enseignement – apprentissage des années suivantes sur des bases solides.

Victor Hugo a dit : « *Chaque enfant qu'on enseigne est un homme qu'on gagne.* » (1881). Nous devons instruire convenablement les enfants d'aujourd'hui car ils seront peut-être les chercheurs de demain. Nos élèves doivent apprendre à lire sans hésitation des textes écrits en français, comprendre leurs contenus et saisir

leurs sens global, comme ils doivent écrire correctement et s'exprimer aisément dans cette langue étrangère.

Tout s'apprend, il suffit de tomber sur une bonne méthode d'enseignement et un bon outil pédagogique. Et la bande dessinée en est un. Aidons nos élèves à apprendre l'écrit avec la bande dessinée et à surmonter toutes les difficultés.

Nous pensons que la bande dessinée peut faciliter l'introduction des textes. De ce fait, nous proposons de faire des séances de lecture-compréhension avec des bandes dessinées, soit documentaires, soit littéraires.

Comme nous suggérons son usage dans toutes les activités écrites. Soit de fonctionnement de la langue (vocabulaire, grammaire, conjugaison, orthographe), soit de production écrite.

Par Exemple : Faire des exercices de vocabulaire : trouver un antonyme, un synonyme ou une définition... (Enrichir le lexique des apprenants) ;  
des exercices de grammaire : Que remplacent les pronoms personnels ?... ;  
des exercices de conjugaison pour mémoriser la conjugaison des verbes... ;  
des exercices d'orthographe : faire l'accord (sujet/verbe, en genre et en nombre) et  
des production écrite : remplir les bulles vides, réécrire la bande dessinée en texte littéraire ou l'inverse (dessiner la bande dessinée d'un texte littéraire)...

Et voici quelques exemples :

Pronoms personnels sujets <sup>1</sup>



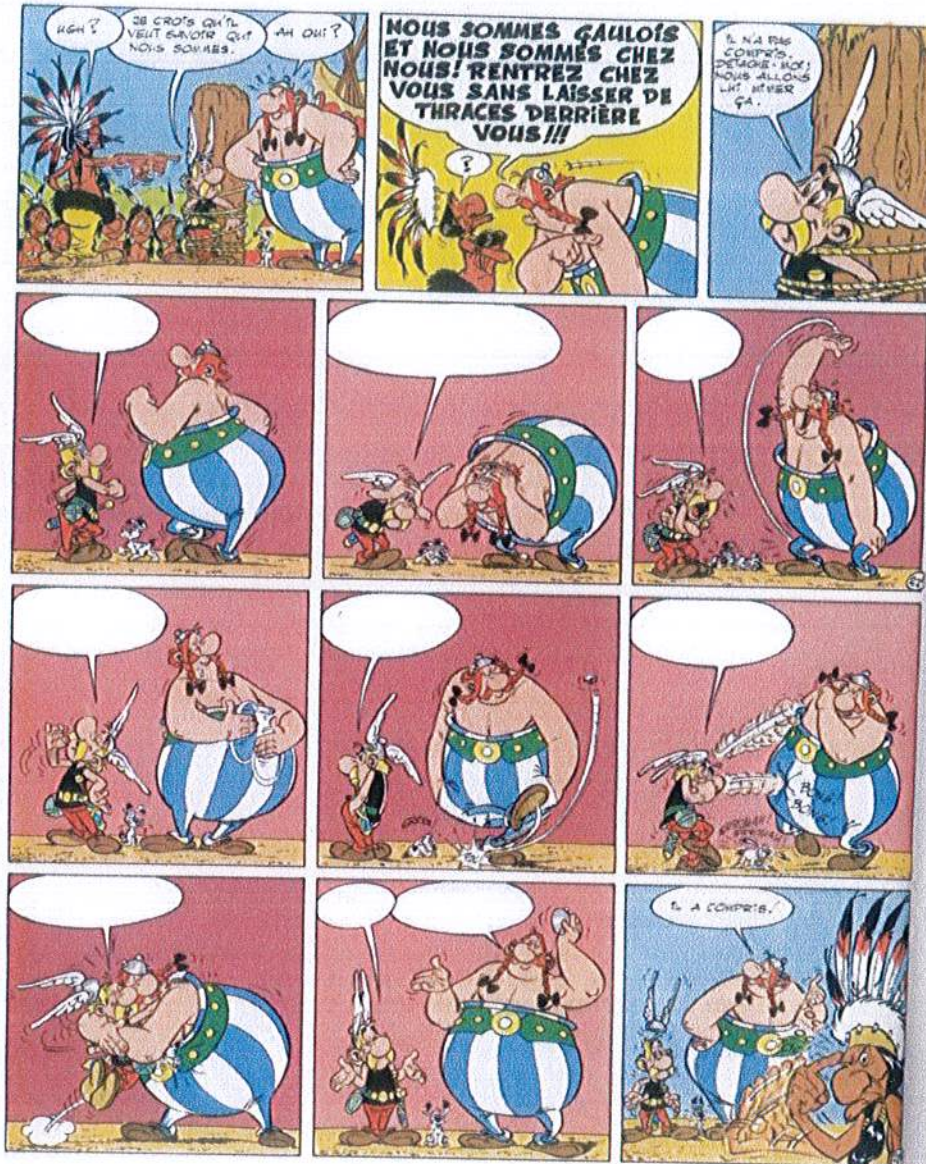
<sup>1</sup> [www.françaisifacile.com](http://www.françaisifacile.com)



Une page d'Ecolo Attitude avec des dialogues à inventer ou à remplacer.

Voici la planche originale en couleurs et avec le texte.





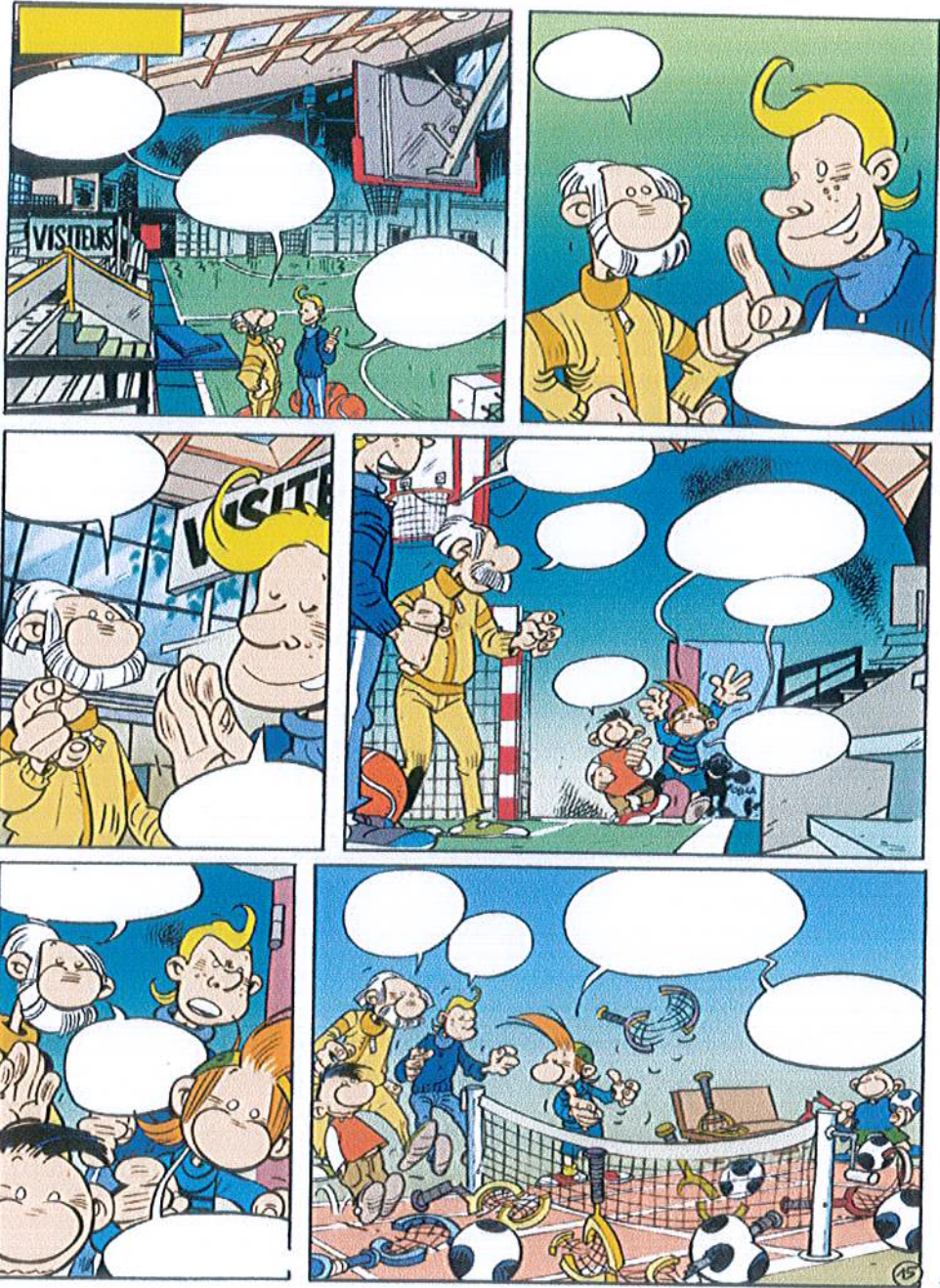
26

### Astérix – La grande traversée.

Voici les textes à remettre dans les bonnes cases :

- Nous sommes courageux...
- Nous sommes râleurs...
- Nous aimons rigoler !
- Nous aimons bien manger et bien boire...
- Nous sommes indisciplinés et bagarreurs...
- ... Nous sommes des Gaulois !
- ... Mais nous aimons les copains!
- Bref...
- Nous n'avons peur que d'une chose : c'est que le ciel nous tombe sur la tête...<sup>1</sup>

<sup>1</sup> [www.alorscabulle.fr](http://www.alorscabulle.fr)



Les élèves de l'école primaire algérienne traversent une « *crise* » et nous devons les aider à résoudre ce problème en éliminant toutes les sources de ce problème et tous les obstacles qui entravent l'apprentissage de l'écrit et nos élèves seront certainement des « *chercheurs de sens* », voire des « *lecteurs autonomes* ».

Dans ce travail, nous sommes parvenue à des résultats qui nous ont permis à confirmer presque toutes nos hypothèses. Mais, le domaine de l'écrit est plus grand pour être cerné par une seule recherche. Et le plus souvent, la fin d'une recherche est le commencement d'une autre. Donc, afin de mieux affiner notre travail, nous comptons faire d'autres études pour le compléter.

# Bibliographie

*« La lecture de tous les bons livres est comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés. »*

**René Descartes** – Discours de la méthode.

## BIBLIOGRAPHIE :

### I. Ouvrages spécifiques :

1. ADAM, Jean-Michel. *Les textes Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Henri MITTERAND (Dir.). 4ème édition. Paris : Nathan, 2001. (Coll. Fac linguistique). 223 pages.
2. ADAMS, George. *Lisons futé. Stratégies de lecture*. Jean DAVITER & Monique DENYER. Bruxelles : Duculot, 1998. (Coll. Stratégies FLE, Guide pédagogique). 195 pages.
3. BANGE, Pierre. *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier / Didier, juin 1992. (Coll. Langues et apprentissage des langues). 223 pages.
4. BARON-CARVAIS, Annie. *La bande dessinée*. Paris : PUF, 1994. (Coll. Que sais-je ?, Vol. 2212). 127 pages.
5. BARTHES, Robert. « *Rhétorique de l'image* ». *Communications*. Paris : Seuil, 1964. (Vol. Recherches sémiologiques). 144 pages.
6. BENTOLILA, Alain (dir.). *Les entretiens Nathan - Actes II*. Paris : Nathan, juillet 1992. Lecture et écriture. 256 pages. Les entretiens Nathan des 16 et 17 novembre 1991.
7. BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale, 2*. Paris : Gallimard TEL, 1974. 286 pages.

8. BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Langage oral et écrit I. pédagogie des notions de base*. 7ème édition. Paris : Delachaux et Niestlé, 1978. (Coll. Actualités pédagogiques et psychologiques). 268 pages.
9. CUQ, Jean-Pierre. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Isabelle Gruca. Grenoble : PUG, 2003. 504 pages.
10. DAUDET, Alphonse. *Aventures prodigieuses de Tartarin de Tarascon* [1977]. Paris: Gallimard Jeunesse, 2008. (Coll. Folio Junior). 186 pages.
11. DELTOMBE, I. (Insp.). *Lecture en atelier. Guide du maître*. M.-J. LURETTE (Inst.)& S. DELTOMBE. Paris : Magnard, Mars 1991. 8 livrets.
12. ESCARPIT, Denise (dir.). *L'enfant, l'image et le récit*. Paris: Mouton & Lahaye New York, 1977. 155 pages.
13. FAYOL, Michel (dir.). *Les actes de la Villette*. Jean-pierre JAFFRE & Liliane SPRENGER-CHAROLLES. Paris : Nathan, octobre 1993. (Coll. Pédagogie, Lecture-écriture:Acquisition). 320 pages.
14. FIJALKOW, Jacques. *Sur la lecture : Perspectives sociocognitive dans le champ de la lecture*. Paris : ESF, 1999. (Coll. Didactique du français). 206 pages.
15. FIJALKOW, Jacques. *La lecture*. Ilyane FIJALKOW. Paris : Le cavalier bleu, 2003. Idées reçues. 123 pages.

16. GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Bruxelles : De Boeck, 2005 a. (Coll. Pratiques Pédagogiques). 272 pages.
17. GIASSON, Jocelyne. *La lecture : De la théorie à la pratique*. 3ème édition. Bruxelles : De Boeck, 2005 b. (Coll. Outils pour enseigner). 402 pages.
18. GOMBART, Jean-Emile (dir.). *L'apprentissage de la lecture. Perspectives comparatives*. Mohamed Nouri Romdhane & Michèle Belajouza. Rennes : Presse Universitaires de Rennes, 2003. (Coll. Psychologie). 386 pages.
19. GRIZE, Jean-Blaise. *Logique et Langage*. Paris : Ophrys, novembre 1997. (Coll. L'homme dans la langue). 153 pages.
20. GUIDERE, Mathieu. *Méthodologie de la recherche. Guide du jeune chercheur en Lettres, Langues, Sciences humaines et sociales. Maîtrise, DEA, Master, Doctorat*. Paris : Ellipses, 2001. 127 pages.
21. GUILMARD, Pierre. *Tartarin de Tarascon d'Alphonse DAUDET*. Paris : Adonis, 2007. (Coll. Romans de toujours). 64 pages.
22. JACQUINOT, Geneviève. *Image et pédagogie*. Vendôme : PUF, 1977. (Coll. L'éducateur). 200 pages.
23. JOLY, Martine. *Introduction à l'analyse de l'image*. Paris : Nathan, 1993. (Coll. 128). 128 pages.
24. JOLY, Martine. *L'image et les signes : Approche sémiologique de l'image fixe*. Paris : Nathan, 1994. 191 pages.

25. JOUVE, Vincent. *La lecture* [1993]. n°08. Paris : Hachette, 2004. (Coll. Contours littéraires, n°81). 107 pages.
26. LABRODERIE, René. *Les sciences cognitives en éducation*. Jaques PATY & Nicolas SEMBEL. Paris : Nathan, 2000. Education. 128 pages.
27. LECOCQ, Pierre. *La lecture : Processus, apprentissage, troubles*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1995. 264 pages.
28. LECOCQ, Pierre. *Apprentissage de la lecture et compréhension d'énoncés*. Christel LEUWERS, Séverine CASALIS & Nicole WATTEAU. Paris : Presses Universitaires Septentrion, 1996. (Coll. Psychologie cognitive).
29. MARTIN, Michel. *Sémiologie de l'image et pédagogie. Pour une pédagogie de la recherche*. Paris : PUF, 1982. (Coll. Pédagogie d'aujourd'hui). 267 pages.
30. MASSON, Pierre. *Lire la bande dessinée*. Lyon : Presses universitaire de Lyon, 1985. 153 pages.
31. MEIRIEU, Philippe. *Apprendre... oui, mais comment ?*. Paris : ESF, 1987.
32. MIALARET, Gaston (dir.). *L'apprentissage de la lecture. Etude psychopédagogique* [1966]. 3ème édition. Vendôme : Presses Universitaires de France, 1975. (Coll. SUP, L'éducateur). 129 pages.
33. MOIRAND, Sophie. *Situations d'écrits. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : CLE international, 1979. (Coll. Didactique des langues étrangères). 175 pages.

## II. Dictionnaires :

1. CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Isabelle Gruca. Paris : CLE International, 2003. 303 pages.
2. ROBERT, Jean-Pierre. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys, 2008. (Coll. L'Essentiel français). 224 pages.

## III. Documents pédagogiques :

1. NESNAS AYAD, Nadjia. *Livre de français, 5<sup>ème</sup> année primaire*. AMAR-KHODJA BOUZIDA Aldjia & BRIKI Larbi. Alger : ONPS, 2007. 173 pages.
2. *Document d'accompagnement au nouveau programme de français, 5<sup>ème</sup> année primaire*, Ministère de l'éducation nationale, février 2009. 35 pages.
3. *Programme de français, 5<sup>ème</sup> année primaire*, Ministère de l'éducation nationale, janvier 2009. 33 pages.

## IV. Cyberographie :

1. [www.alorscabulle.fr](http://www.alorscabulle.fr)
2. [www.encyclopedie-enligne.com](http://www.encyclopedie-enligne.com)
3. [www.françaisifacile.com](http://www.françaisifacile.com)
4. [www.lewebpedagogique.com](http://www.lewebpedagogique.com)
5. [www.loisirs-sport.com/bd.html](http://www.loisirs-sport.com/bd.html)