

MASTER

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

Mention	Parcours
2 nd degré	Langues vivantes étrangères : Espagnol

MEMOIRE

LA BANDE DESSINÉE

VALENTIN Anne-Sophie

Directrice de mémoire :

Madame Hélène COHEN-BUZET

Membres du jury de soutenance :

- Madame Hélène COHEN-BUZET
- Madame Valérie LAGRAVE

**Soutenu le
31/05/2016**

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier dans un premier temps, toute l'équipe pédagogique de l'université Jean-Jaurès et de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Toulouse ainsi que les intervenants professionnels responsables de la formation « *MEEF Espagnol* » pour avoir assuré la partie théorique.

Je remercie également ma directrice de mémoire madame le professeur COHEN-BUZET et ma tutrice madame Valérie CAUSSÉ qui m'ont accompagnée et aidée dans un processus professionnel et pédagogique. Leurs conseils et leur soutien m'ont permis de mener à bien ce mémoire professionnel.

Je témoigne toute ma reconnaissance aux personnes qui m'ont accordée du temps pour me fournir toutes les informations nécessaires à une bonne compréhension du traitement de la B.D au niveau pédagogique, madame Séverine ROBICHEZ, professeur d'arts plastiques et monsieur RIMKA, spécialiste de la B.D cartoon et intervenant au club B.D du collège Pierre de Fermat.

Sommaire

INTRODUCTION.....	5
I. L'ART SÉQUENTIEL DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE À FINALITÉ RÉFLEXIVE ET SOCIOCULTURELLE : UNE NOUVELLE VISION PÉDAGOGIQUE.....	7
1. La définition de la perspective actionnelle dans une démarche actuelle et innovante dans le traitement didactique de la bande dessinée.	8
2. L'implication de l'élève et du professeur sous différentes perspectives : les compétences générales individuelles.	9
3. L'aspect ludique de la bande dessinée : esthétisme et langage au service du développement des capacités de perception et d'action.	10
II. LA BANDE DESSINÉE DANS UN ESPRIT COMMUNICATIONNEL, MOTEUR DE PRISE DE PAROLE INTERACTIONNELLE : LE JEU ICONOGRAPHIQUE ET TEXTUEL	14
1. La lecture ou la compréhension : appréhender les différents degrés du texte et de l'image.	15
2. Les activités de compréhension et de production écrites et orales individuelles : un regard classique d'étude.	18
3. Les activités de production écrite et orale interactionnelles, une nouvelle vision de l'apprentissage au cœur de l'action.	20
III. L'ÉLÈVE CRÉATEUR ET NARRATEUR : L'ÉCRITURE ICONIQUE ET INTERCULTURELLE AU CENTRE D'UN PROJET PERSONNEL OU COLLECTIF DANS UNE PERSPECTIVE INNOVATRICE.....	26
1. Imagination et motivation : élève écrivain, le jeu de l'écriture guidée et libre. .	27
2. Le format papier appliqué au numérique au service de la pédagogie: nouvelles technologies et créativité, créer ensemble.	30
3. L'évaluation positive en bande dessinée : valoriser les efforts de l'apprenant à tous points de vue.	35
CONCLUSION.....	38
BIBLIOGRAPHIE	40
ANNEXES	42

INTRODUCTION

Le traitement de la bande dessinée¹ est un sujet qui m'intéresse particulièrement. Il convient de le délimiter et d'en mesurer la faisabilité pour que celui-ci donne lieu à un intérêt pédagogique pour l'enseignement. Mes classes de troisièmes et ma classe de cinquièmes sont davantage intéressées par les images que les supports textuels. Pour pouvoir travailler ces deux niveaux, la bande dessinée s'est révélée être un support intermédiaire, porteur de sens entre l'image et le texte. Le motif de ce sujet repose sur ma volonté de présenter ce support en classe, d'en comprendre l'utilité et les avantages, de le manipuler convenablement pour permettre aux élèves d'interagir et de participer avec curiosité et envie.

Les raisons qui me permettent de défendre ce projet s'appuient également sur la pertinence du support au niveau pédagogique. Dans une perspective actionnelle, il permet de travailler les cinq activités langagières (compréhension et expression). De ce fait, l'intérêt repose sur le développement de ces activités combinant compréhension visuelle et textuelle pour parvenir à une production orale ou écrite. Les degrés de compréhension d'une bande dessinée sont divers : humoristique, caricatural, historique en accord avec des tons tragiques, énigmatiques, burlesques, fictionnels ou réels. De nombreux ouvrages proposent une réflexion didactique sur le sujet qu'il conviendra d'éclairer.

Tout d'abord, j'insiste sur le fait d'orienter le traitement de la bande dessinée dans une perspective actionnelle qui permet d'impliquer l'élève, de travailler la méthodologie et de leur offrir le vocabulaire adéquat pour analyser ce type de document. La forme étant indissociable du fond, ce travail en amont facilitera le travail en aval portant sur le sens. Ensuite, j'envisagerai de démontrer tous les intérêts pédagogiques de la bande

¹ La Bande-dessinée sera abrégée par « B.D ».

dessinée dans une perspective actionnelle en les mettant en relation avec la pratique du terrain, en observant la réaction des élèves, leurs productions, leurs facilités et leurs difficultés face au support tout en m'adaptant au niveau. Puis, je prendrai soin de prouver que la lecture visuelle et textuelle amène à produire une action chez l'élève, individuelle ou collective, de compréhension, d'interprétation et de déduction pour terminer sur un travail de mémorisation.

Le mémoire vise à démontrer que la mise en place de la bande dessinée s'inscrit dans une démarche pédagogique actionnelle dont l'esthétique a pour finalité une réflexion linguistique et socioculturelle. Il tentera d'attester que cette réflexion donne lieu à différentes pratiques, classiques ou encore originales, pour appréhender avec clarté et précision le sens même du document. La problématique sera donc la suivante : Est-ce que travailler dans le cadre de la perspective actionnelle permet d'enrichir les pratiques autour de l'étude de la bande dessinée ?

PREMIÈRE PARTIE

I. L'ART SÉQUENTIEL DANS UNE PERSPECTIVE ACTIONNELLE À FINALITÉ RÉFLEXIVE ET SOCIOCULTURELLE : UNE NOUVELLE VISION PÉDAGOGIQUE

La lecture d'ouvrages traitant de la mise en œuvre pédagogique de la bande dessinée en classe servira de point de départ purement théorique pour mettre en application ces indications sur le terrain. L'analyse de ces données représentera le point de départ pour traiter le sujet. Il conviendra de sélectionner les éléments pertinents pour construire par la suite une séance dont le document central sera une bande dessinée.

1. La définition de la perspective actionnelle dans une démarche actuelle et innovante dans le traitement didactique de la bande dessinée.

De nouvelles méthodes d'enseignement en langue, effectives en 2005, ont rénové l'usage et l'apprentissage des langues constituant un cadre de référence. La perspective privilégiée est de type actionnel². L'élève est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches (ou actions) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. L'élève est au centre de l'apprentissage réalisant des activités langagières qui s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social. Pour qu'il y ait action, l'apprenant mobilise des compétences générales, notamment une compétence à communiquer langagièrement que je développerai plus loin, dans des contextes et des conditions variés. Le but est de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes pourtant sur des thèmes à l'intérieur de domaines. Il met alors en œuvre des stratégies pour parvenir à un résultat.

Cette définition de la perspective actionnelle s'inscrit dans un contexte politique et éducatif qui tend à développer l'autonomie et la responsabilité de l'élève, futur citoyen d'une société en pleine évolution. Depuis toujours, l'image est utilisée comme support indéniable d'enseignement. Les outils pédagogiques pour éduquer à celle-ci sont

²*Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.* Éditions Didier, Conseil de l'Europe, 2001, p.15.

nombreux. Je constate que le support de la bande dessinée est fort présent dans les manuels scolaires mais également dans l'univers numérique. Des sites dédiés aux grands dessinateurs de l'ère hispanique offre un éventail de ressources innombrables. Support facile d'accès pour les élèves et pour l'enseignant, l'art visuel est également présent dans la vie quotidienne. Par conséquent, l'élève évolue dans un environnement dominé par les arts visuels dont les règles sont dictées par l'image animée ou non. Cette familiarisation avec la communication visuelle relève du concret, de l'instantané, les images provoquent des émotions, suscitent impressions et interrogations. Les images parlent. Tant de choses qui font de ce sujet, un sujet actuel et intelligible de tous. Les élèves sont, de plus, demandeurs de supports iconographiques, attirés par l'écran et ce qu'il renvoie. Il est donc plus apte à recevoir et à produire se situant dans une perspective d'action et d'implication.

L'Encyclopédie nomade définit la bande dessinée comme étant une « juxtaposition d'images organisées en séquences narratives, avec ou sans texte »³. Art du dessin autant que du récit, art graphique autant que littéraire, la bande dessinée est un art mixte, à la croisée du verbal et du visuel. Elle parcourt toute la gamme des émotions humaines, se plie aux exigences esthétiques. En cela elle est un support aux multiples fonctions intéressantes pour la pédagogie.

2. L'implication de l'élève et du professeur sous différentes perspectives : les compétences générales individuelles.

Dans une perspective actionnelle, l'élève fait appel à des compétences générales individuelles⁴ qui reposent sur les savoirs, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre. Quand il s'agit d'appréhender la bande dessinée, les compétences générales individuelles de l'élève interviennent sous plusieurs angles. Il est en mesure de prendre des initiatives dans une communication en interaction, saisir des occasions de prise de parole, demander de l'aide à son interlocuteur, écouter et prêter attention à ce que dit l'autre, de dégager l'aspect culturel mis en jeu et enfin d'utiliser un dictionnaire ou l'outil informatique pour pouvoir répondre aux besoins linguistiques. En tant qu'enseignant, il faut chercher par ailleurs à proposer des

³ FOULC Thieri. *L'encyclopédie nomade, Arts visuels*. Éditions Larousse, 2006, p1108

⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier, Conseil de l'Europe, 2001, p.15.

déclencheurs d'écriture variés : des textes imitatifs, des suites de textes, des insertions de textes au sein d'un écrit déjà existant, des textes s'appuyant sur un scénario préétabli, sur le schéma narratif, sur le schéma actanciel, des images⁵. Il est indispensable de travailler sur les critères de réalisation des textes, et donc sur les critères de réussite. En cela la bande dessinée est un bon support puisqu'elle mêle verbal et visuel. Préalablement à la mise en texte, pour favoriser la communication entre les élèves, je trouve judicieux le fait d'anticiper la réalisation en s'interrogeant ensemble sur le projet d'écriture. Quel est le type de texte attendu ? Dans quel genre s'inscrit-il ? Quelles sont les contraintes d'écriture à respecter (personnages, temps des verbes, cohérence temporelle, spatiale...) ? Quels champs lexicaux mettre en œuvre ? Le travail d'écriture de la bande dessinée reste l'occasion de proposer en situation des activités à la fois pertinentes sur la langue et sur la créativité en mobilisant des compétences.

3. L'aspect ludique de la bande dessinée : esthétique et langage au service du développement des capacités de perception et d'action.

Le dessinateur en bande dessinée est chargé de donner une réalité visuelle, spatiale et graphique⁶ au scénario détaillé par le scénariste. Il faut raconter pour dessiner et l'inverse. C'est dans l'optique ludique de la compréhension et de l'expression écrite ou orale qu'il faut amener les élèves tout en gardant comme objectif principal celui de la langue. Entre pratique et découverte d'œuvres, l'enseignement des langues associé à celui des arts visuels⁷ doit favoriser l'expression et la création des élèves mais doit leur permettre également de faire des liens avec d'autres formes artistiques et contribue à l'enseignement de l'histoire des arts⁸ qui s'appuie sur les grands piliers suivants: les périodes historiques et les domaines artistiques. Il est important de s'y appuyer en langue, la bande dessinée faisant partie des grands domaines. L'histoire des arts s'appuie donc sur une approche pluridisciplinaire et transversale qui participe à la culture « humaniste » susceptible de former le goût, développer la capacité du jugement du jeune élève et l'ouvrir au monde. Cette pluridisciplinarité a été mise en place avec

⁵ *Concours, professeur des écoles, CRPE 2015*, ouvrage coordonné par Marc Loison. Éditions Vuibert, 2014, p.53

⁶ BERTHIER Nancy. *Le lexique bilingue des arts visuels*. Éditions Ophys, 2011, p.49

⁷ www.education.arts.culture.fr/n-1/enseignement/programmes-denseignements-artistiques-a-lecole.html

⁸ <http://eduscol.education.fr/cid47780/ressources.html>

ma collègue d'arts plastiques afin de travailler leur capacité à produire en langue et en art. La bande dessinée raconte et expose les relations qui existent entre les textes (lus ou écrits par les élèves) et les images (observées ou créées par les élèves).

Avant d'aborder le thème de la méthodologie proprement dite pour analyser une bande dessinée, je prends comme point de départ le ressenti et les impressions des élèves pour pouvoir introduire le document. Le travail sur les points de vue des personnages, sur leurs attitudes, leurs émotions, sur l'action enclenche un travail de description, d'analyse et de restitution du sens et du son (si la B.D est retranscrite en audio). Le but est d'amener l'élève à une réflexion spontanée, l'art parle à travers les mots et les images, comment est-il perçu ? Le travail sur l'iconographie et sur les bulles permet de faire place en priorité à la production orale de l'élève. En classe de cinquième les élèves apprécient la participation et sont dynamiques et réactifs. En classe de troisième, plus grands et plus passifs, ils s'activent face à un projet. C'est l'investissement et la création qui priment. Je peux effacer les bulles et leur faire deviner les paroles ou encore enlever la dernière et leur faire deviner la fin. Je peux également retirer certaines vignettes pour stimuler et solliciter l'élève: le mettre en position d'acteur et de créateur. Ce jeu avec les images peut donner lieu à une division vignette par vignette et une reconstruction de l'histoire : de cette façon, l'apprenant suit une logique et s'appuie sur ce qu'il comprend et connaît. Travail en plénière ou individuel, travail en binôme ou en groupes, nombreuses sont les possibilités d'aborder l'apprentissage de la langue dans une bande dessinée, ce qui sera développé ultérieurement.

La bande dessinée peut être perçue comme miroir social ou histoire imaginaire/fantastique. Les élèves s'attachent à des personnages fictifs, drôles, singuliers ou héroïques et assistent à l'action. Une connexion s'établit. Il me paraît important d'insister sur cette assimilation et affection dans le traitement pédagogique. Impliquer l'élève dans un projet, l'associer à la création et contribuer à développer ses capacités imaginatives est un motif pour lequel j'aborde la bande dessinée. L'intérêt est de capter l'attention sous des angles différents. J'amène l'élève dans mes expérimentations à s'interroger sur la corrélation émetteur-récepteur, culture et quotidien, empreints populaires, traditionnels ou enfantins, littérature et cinéma pour arriver à mobiliser en priorité la compétence communicative.

La compétence de communication comprend une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique⁹. Pour mettre l'élève en action, il faut avoir recours aux activités langagières de communication. On distingue en son sein, celles de réception (orale ou écrite), écouter et comprendre, et celles de production (orale ou écrite). L'interaction suppose la présence de plusieurs acteurs dans un échange oral ou écrit, avec alternance de production et de réception. Les interlocuteurs se parlent et s'écoutent simultanément. Apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. L'interaction joue un rôle central dans la communication qu'il convient de mettre en place en utilisant la B.D. Dans une perspective actionnelle, **les stratégies de production et de réception**¹⁰ sont constamment utilisées au cours de l'interaction mais il existe aussi des stratégies de discours et de coopération : tours de parole, cadrage de la discussion, mise au point d'un mode d'approche, proposition de solutions, synthèse et résumé des conclusions qui est intéressant de mettre en place. Parmi les activités interactives que je pratique figurent les échanges courants et les discussions informelles.

L'élève est installé dans des postures de scripteur mais aussi « d'écrivain »¹¹, à défaut de devenir un écrivain. Il doit acquérir des stratégies et des techniques qui lui permettent de devenir progressivement capable de mener le projet oral ou écrit d'un récit qu'il doit pouvoir identifier pour mieux adapter son texte. Produire un écrit met en jeu différentes compétences¹². Il faut que l'élève puisse se représenter la tâche à accomplir. Deux chercheurs, Hayes et Flower ont mis à jour dans les années 1980 les trois grandes opérations qui constituent le processus d'écriture : (Annexe 1, page 42). Les opérations de planification visent à définir ce que l'on va écrire, pour qui et pour quoi. Viennent ensuite les opérations de mise en texte elles-mêmes. Il faut choisir ses mots, ses phrases, savoir les orthographier, ne pas perdre de vue ce que l'on veut exprimer. Pour terminer, durant la rédaction, interviennent les opérations de révision. L'élève est amené à se relire ce qui équivaldra aux pauses récapitulatives mises en place par mes soins. A l'oral on rejoint le même schéma de stratégies (annexe 2, page

⁹ LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p.86

¹⁰ Ibidem, p.45

¹¹ *Concours, professeur des écoles, CRPE 2015*, ouvrage coordonné par Marc Loison. Éditions Vuibert, 2014, p.50

¹² Ibidem, p.50

42). Face à ces stratégies, je constate que les troisièmes LV2, s'aident des savoirs qu'ils ont acquis. Très méthodiques et dans une perspective individuelle, ce profil d'élève s'oppose à celui des cinquièmes débutants. Ces derniers s'appuient davantage sur leurs ressentis et sont volontaires, désireux d'en savoir plus pour pouvoir exprimer des idées et des opinions. L'approche au support est différente et c'est en cela qu'elle me semble intéressante.

Demandeurs de lexique, les élèves sont actifs face au support qui provoque curiosité et désir d'aller plus loin dans la compréhension. Je tiens à les orienter dans leurs impressions, émotions et sentiments pour déboucher sur un travail de composition. L'objectif méthodologique consiste à aller du plus évident au plus abstrait. Il convient de définir avec eux ce qu'est la bande dessinée. Dans l'idéal après la mise en commun d'idées en début d'année il s'avère que leur définition est en accord avec celle extraite d'un manuel scolaire : « La bande dessinée (tira, historieta, cómic, tebeo) est une succession de vignettes (las viñetas), le plus souvent assorties de bulles (los globos o bocadillos) au travers desquelles s'expriment ou pensent les personnages¹³ ». Définition qui sera retenue dans l'apport méthodologique. Etudier une bande dessinée requiert quelques savoirs faire. Je les ai répertoriés sous forme de tableau divisé en trois parties. Trois parties amenant à une analyse simple et précise adaptée à mes deux niveaux de classe visant un niveau A2 à la fin du collège. En annexe 3, page 42 et 43 sont exposés ma méthodologie¹⁴¹⁵ et une fiche lexicale, bien comprise et suivie par mes élèves. Le tout étant de les amener de l'identification à la description puis à l'interprétation.

Dans une perspective actionnelle, j'ai pu prendre conscience que le support de la B.D en pédagogie était en accord avec les nouvelles méthodes d'enseignement. Développant également un aspect ludique dans une société où l'élève est en communication permanente avec les images, elle permet une ouverture à l'art, à la culture et à la langue indéniable. L'élève comme « acteur » est guidé le long de son apprentissage. L'implication est primordiale pour arriver à une production.

¹³ *Manuel scolaire : Fijate 1^o année*. Éditions Magnard, Paris, 1996, p.160

¹⁴ Le lexique bilingue des arts visuels, Nancy Berthier, éd. Ophys, 2011, p.44-71

¹⁵ Analyse du texte et de l'image en espagnol, J.Terrasa, éd. Armand Colin, 2012, p.221-239

DEUXIÈME PARTIE

II. LA BANDE DESSINÉE DANS UN ESPRIT COMMUNICATIONNEL, MOTEUR DE PRISE DE PAROLE INTERACTIONNELLE : LE JEU ICONOGRAPHIQUE ET TEXTUEL

La mise en pratique fait partie intégrante de la réflexion didactique puisqu'elle permet de justifier l'importance de celle-ci au sein d'une séance. Il a fallu pour cela, rassembler plusieurs supports de bande dessinée en rapport avec les objectifs « séquence ». Je souligne la difficulté à trouver des documents authentiques qui ne le sont pas toujours dans mes expérimentations en classe de cinquième. En s'appuyant sur la connaissance de la bande dessinée de Thierry Groensteen¹⁶, spécialiste de réputation internationale, et de Will Eisner, j'ai établi un schéma pédagogique qui m'a permis d'analyser ce support avec mes élèves en suivant quelques étapes incontournables. La définition de Groensteen nous oriente déjà dans une perspective didactique qui me concerne en langue « Les *comics* se plaisent à décrire des situations très quotidiennes qui renvoient les lecteurs à leur propre vie, mais ils savent aussi les dépasser en inventant des mondes parallèles et des personnages fabuleux. »¹⁷. La bande dessinée est une littérature graphique, un mode d'expression dont le discours passe d'abord par l'image. Ces images se situent entre l'émotion et l'intellection¹⁸. En cela elles deviennent intéressantes pour faire découvrir aux élèves des mises en situation réelles ou fictives. Dans une B.D, l'image exprime tout ce qui peut être traduit en termes visuels : personnages, décors, objets, atmosphère, actions...¹⁹, rien de tel donc que ce type de support pour stimuler la prise de parole, créer et réaliser une action.

1. La lecture ou la compréhension : appréhender les différents degrés du texte et de l'image.

¹⁶ Thierry Groensteen travaille aujourd'hui comme directeur de collection pour Actes Sud et chargé de mission à la Cité internationale de la bande dessinée et de l'image. Il est l'auteur de nombreux ouvrages sur la bande-dessinée.

¹⁷ GROENSTEEN Thierry. *La bande-dessinée, une littérature graphique*. Éditions Milan, 2005, p.21

¹⁸ LAGOUTTE Daniel. *Enseigner les arts visuels à l'école*. Éditions Paris Hachette éducation, 2002, p.11

¹⁹ GROENSTEEN Thierry. *La bande-dessinée, une littérature graphique*. Éditions Milan, 2005, p.44

Il faut partir du **CECR** pour comprendre les enjeux de cette partie concernant la compréhension de l'écrit ou compréhension globale (pour l'image). Dans la lecture de la bande dessinée, le lecteur (l'élève) reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs auteurs²⁰. Parmi les activités de lecture figurent lire pour le plaisir, lire pour s'orienter : c'est sur ces dernières que je me suis appuyée. L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre une information globale, les descripteurs du CECR (annexe 4, page 43) concernant la compréhension générale de l'écrit.

Les stratégies de réception²¹ pour commencer à étudier le support comprennent l'identification du contexte et le déclenchement d'hypothèses. Les indices identifiés dans le contexte linguistique et non linguistique ainsi que les attentes relatives à ce contexte permettent à l'élève de se construire des hypothèses quant au sens du document. L'élève comble les lacunes grâce à un jeu d'approximations afin de parvenir à la signification du message. Il vérifie ensuite ses hypothèses en les confrontant avec les indices cotextuels et contextuels. Si cette confrontation se révèle négative, il reformule d'autres hypothèses qui expliquent mieux les indices relevés. Une fois ces stratégies mises en place il s'agit alors de comprendre le genre narratif de la bande dessinée.

Dans notre culture, la bande dessinée est un des principaux vecteurs d'histoires par le biais de l'image. Elle a pour genre l'« art narratif ²² » dans la mesure où la succession d'images et textes raconte une histoire. Le dessinateur/scénariste en tant qu'émetteur s'adresse au lecteur, en l'occurrence aux élèves. Les histoires enseignent les comportements au sein d'une communauté mettant en scène les relations sociales tout en véhiculant des idées. Les élèves doivent prendre conscience que le scénariste doit avoir quelque chose à raconter pour transmettre.

Autre que le quotidien qui sera abordé avec Rafa Ramos, Mordillo, Quino, Escobar, la bande dessinée cultive toutes les ressources du comique de langue : nombre de personnages de B.D se distingue par leur idiolecte, l'emploi particulier qu'ils font de la langue et leur expressivité graphique : le corps humain, ses attitudes, ses gestes et ses

²⁰ LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p.58

²¹ Ibidem, p.61-62

²² EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009, p.12

mimiques, se prêtent à l'exagération comique²³. Avec le personnage de *Gaturro* du dessinateur argentin Nik, l'humour a bien été perçu par les élèves qui ont réussi à mobiliser leurs compétences linguistiques pour rendre l'aspect comique en inventant des dialogues. La série humoristique à succès *Mafalda* de Quino propose de brefs épisodes avec des anecdotes qui se terminent par une chute ou un gag²⁴. La bande dessinée peut être également un territoire de rêve en lien avec le merveilleux, la féerie et le fantastique comme je l'ai traité avec *Superlópez* du dessinateur espagnol Juan López.

Toute action physique est accompagnée d'émotion²⁵. La peine, la jubilation, la joie, la jalousie, la honte, le soulagement, la colère, la rage et le bonheur sont autant de sentiments exprimables par des gestes et des attitudes. L'élève doit être en mesure de repérer que le corps humain répond à un événement imprévu de la même manière qu'à une menace physique tout comme il doit retenir que l'histoire est également sujette à une interprétation. L'important est de faire la différence entre réel et surréalisme, symbolisme et vie quotidienne et professionnelle pour établir des relations avec soi-même et avec le monde extérieur. Ces repérages permettent de comprendre le message. Pour travailler les émotions en début d'année en classe de troisième, la B.D de *Gaturro*²⁶ a servi d'apport lexical ou de réactivation dans une séquence portant sur la description mentale de son meilleur ami et l'amitié. Cette série de douze vignettes invitent les élèves à découvrir dans chacune l'émotion de *Gaturro*. En binôme, ils miment une émotion en essayant de deviner de laquelle il s'agit. Par extension, j'ai ajouté des verbes et prépositions pour les ressentis : *se siente, se comporta, soñar con, retirse de...* L'ajout de la B.D « la vuelta al cole » a permis de réinvestir le lexique en effaçant les bulles. Les élèves ont tout de suite restitué le contenu en s'imprégnant de l'histoire.

Dans la méthodologie que je propose j'insiste sur la description des personnages qui permet de réactiver ou activer le lexique sur les attitudes, les gestes... Dans la bande dessinée les postures corporelles et la gestuelle occupent une position privilégiée par rapport au texte. La manière dont les images sont employées modifie et définit le sens premier des mots. Le geste du personnage tout comme la posture sont assimilés au

²³ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009, p.42

²⁴ GROENSTEEN Thierry. *La bande-dessinée, une littérature graphique*. Éditions Milan, 2005, p.43

²⁵ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 2. La narration*. Éditions Delcourt, 2010, p.63

²⁶ NIK, *Gaturro* : <https://www.pinterest.com/beguerra/gaturro/>

mouvement et informent sur le type de personnage ce qui aide l'élève à interpréter le langage corporel comme déclencheur de sentiments diverses.

2. Les activités de compréhension et de production écrites et orales individuelles : un regard classique d'étude.

Les activités langagières cherchent à développer les capacités d'anticipation et de compréhension d'une B.D, à saisir les codes principaux et à activer ou réinvestir les acquis en production orale ou écrite. L'entrée culturelle dans laquelle je me trouve "Modernités et traditions" Palier 1 m'oriente dans les thèmes à traiter en restant dans les aires géographiques hispaniques. Les activités que je mets en place s'appuient sur le reflet et la réflexion : apprendre à voir, à décrire, à ressentir pour comprendre, agir et apprécier. Je commencerai ici par le travail individuel dit « classique » pour aborder ensuite le travail collectif autour de la bande dessinée et des activités langagières. Pour commencer, cette sous partie est centrée sur la compréhension orale et écrite individuelle et la prise de parole en continu.

Dans les activités de réception²⁷, l'auditeur reçoit et traite un message parlé par un/plusieurs locuteur(s). En cinquième certaines bandes dessinées sont retranscrites oralement. Dans une représentation théâtrale adaptée de la B.D, les autres élèves sont également en posture de spectateurs et pratiquent la compréhension de l'oral (annexe 5, page 43). Pour ce qui est de la production de l'utilisateur de la langue il produit un texte ou un énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs²⁸. Écouter et lire demandent des aptitudes orthographiques, sémantiques, cognitives, linguistiques qu'il a fallu traiter. **Pour écouter**, l'élève doit percevoir l'énoncé; identifier le message linguistique; comprendre le message ; interpréter le message. **Pour lire**, l'élève doit être capable de percevoir le texte écrit; reconnaître le graphisme ; identifier le message ; comprendre le message ; interpréter le message. J'ai centré ces activités de réception avec des jeux sur les bandes, les vignettes et les dessins. Dans les activités de **production**, l'utilisateur produit un texte ou un énoncé qui est reçu par un ou plusieurs récepteurs. **Pour parler**, l'élève doit être capable de prévoir et organiser un message ; formuler un énoncé ; prononcer cet énoncé. **Pour écrire**, l'élève doit être capable d'organiser et formuler le

²⁷ LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p.55

²⁸ Ibidem, p.53

message. L'apprenant développera en production des aptitudes phonétiques, cognitives, linguistiques et motrices.

Ma démarche d'étude consiste à découvrir progressivement l'histoire et les dialogues de la B.D, puis à tenter de s'en approprier les codes à travers un moment de pratique orale puis écrite²⁹. Lors de la distribution de la bande dessinée il a été nécessaire de donner un temps de lecture suffisant pour s'imprégner de l'histoire et du sens. Pour mener à bien ces activités, je me suis accordée avec leur faisabilité en donnant des consignes claires, précises et réalisables.

Pour travailler le thème de la rencontre avec les troisièmes, la B.D d'Escobar, *Zipi y Zape*³⁰ était intéressante pour l'expression écrite, la rencontre sur internet et les relations. Les élèves ont résumé l'histoire de cette bande-dessinée après identification de la scène, des personnages. J'ai d'abord volontairement retiré les quatre dernières vignettes. Pour la deuxième étape après les premières hypothèses j'ai ensuite ajouté les vignettes sans les dialogues. Ils ont pu faire preuve d'imagination en essayant d'identifier les personnages et leurs dires. Dans cette B.D il fallait insister sur la création du suspense c'est pour cela que j'ai choisi d'enlever le dialogue de la chute. En les guidant étape par étape, j'ai remarqué l'évolution de la compréhension et de l'expression et du rapport important entre l'image et le texte. Comme étape de mémorisation et de récapitulation je leur ai fait jouer la scène de fin brièvement.

En compréhension orale j'ai amené les élèves à associer un son à une image, l'action oralisée a donné lieu une restitution des sons et du sens en plénière. Pour préparer cette activité, j'ai d'abord distribué les images. Les élèves ont fait alors preuve d'une excellente déduction du dialogue. Les images parlant d'elles-mêmes. Par la suite, il a été facile de les associer aux sons que je leur ai fait écouter. À l'écrit, le même jeu avec les images a permis aux élèves de raconter une histoire. En troisième, cette activité visait l'acquisition des temps du passé, passé-simple et imparfait à travers la bande dessinée « *los amantes de Teruel* ». Il a fallu opérer plusieurs étapes de repérages notamment au niveau de la description pour déduire et proposer une histoire. Cette activité à l'apport culturel a suscité un intérêt certain pour raconter une des histoires d'amour les plus célèbres d'Espagne. En expression orale, la tâche « réalisation d'une

²⁹ POPET Anne, THIBON Hervé. *Littérature et arts visuels cycle 3, tome 2, théâtre, poésie, romans, B.D, démarche et méthodologie*. Éditions Paris Nathan, 2014, p.9

³⁰ Manuel scolaire : *Puerta del sol 2A, ¡Doble diversión!*, Éditions Delagrave, 2003; p.41

mini B.D » pour ma classe de cinquièmes a permis de préparer une prise de parole en continu en réalisant une bande dessinée sur papier en respectant certains points. L'élève devait après tirage au sort d'une des B.D de la classe, présenter la journée du panneau d'un camarade : pour chacune des vignettes il devait répondre aux questions: ¿*Qué?*, ¿*A qué hora?*, ¿*Dónde?* (annexe 6, page 44). Tout ceci n'est que frontalité et il a été nécessaire de trouver des alternatives pour éviter ce mode classique et peu centré sur l'apprenant.

3. Les activités de production écrite et orale interactionnelles, une nouvelle vision de l'apprentissage au cœur de l'action.

Tout en restant dans les domaines de la pédagogie et de l'art du langage, les travaux pratiques en binômes et en groupes semblent contribuer au développement de l'autonomie et la prise en charge de l'apprentissage par l'élève pour remédier à la frontalité. Il est nécessaire de proposer une tâche en cohérence avec les acquis, le but n'étant pas de piéger les élèves mais de les accompagner et de les guider dans l'apprentissage de la langue. Fixer des objectifs identificatoires développe l'empathie chez l'adolescent, fait participer au développement personnel et donne des objectifs tournés vers les autres pour développer l'ouverture. Il s'agit de s'adapter au niveau des élèves, par exemple en binôme un élève en difficulté travaille avec un bon élève pour l'aider et l'encourager à s'améliorer.

Dans les activités interactives, l'élève joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire. Il construit avec un ou plusieurs interlocuteurs une conversation dont le sens est négocié en coopération³¹. L'interaction est la construction commune et collective d'un discours et du sens³². Pour que les élèves produisent, il faut opérer des stratégies d'interaction (annexe 2, page 42). Tout d'abord, il convient de **planifier l'interaction orale** en mettant en œuvre un schéma des échanges possibles afin de cadrer, en repérant les lacunes et en estimant les acquis pour préparer à bien les tours de ces échanges. Enfin pour se conduire en locuteur, scripteur, auditeur ou lecteur, l'élève doit être capable de mener à bien une suite d'activités exigeant des aptitudes³³

³¹ LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p.63

³² Ibidem, p.74

³³ LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p.77-78

(annexe 7, page 44) qui déterminent ce qu'on attend des élèves dans cette perspective communicationnelle.

Avec mes classes j'ai centré mes activités sur l'assimilation à la vie quotidienne en accompagnant les apprenants à s'identifier à des personnages et à les suivre. En cinquième je me suis appuyée sur la bande dessinée des jumeaux David et Mateo, présente dans le manuel *Animate 6°* en relation avec le thème de la présentation, des activités scolaires et extrascolaires, de la nourriture. D'autres sont venus s'ajouter pour enrichir les compétences avec des expressions idiomatiques. Le but est de leur faire comprendre que le langage écrit est étroitement lié au langage oral. Ici, la mobilisation des compétences relève de la linguistique et du culturel. Les élèves en binôme comme en groupe sont capables de s'interroger sur ce qu'il se passe dans la vignette, d'identifier les personnages et l'action, de se les représenter et de reproduire en images ce qui est dit pour une compréhension associée à une production. Pour chaque niveau, j'ai prévu un temps de mise en commun plus ou moins important selon les activités. Les **pauses récapitulatives** ont favorisé la mémorisation et la prise de parole tout en coopérant avec un camarade, l'élève a un but et peut agir. L'élève développe plus de prises de risque quand il s'agit de s'exprimer à l'oral.

En début d'année, en classe de troisièmes, la B.D de *Leo Verdura, me gusta el cole* de Rafa Ramos a servi de support pour travailler l'interaction orale et reprendre les tournures de goûts avec les matières scolaires : *gustar, encantar, chiflar, apasionar, alegrar, molar, interesar*. Ils ont identifié les personnages, ici des animaux. J'ai fait un éclairage sur cette bande dessinée dont le personnage principal est un lion « Leo » représentant les stéréotypes de la société. Le lion, animal fier en contradiction totale avec le personnage. Ici les protagonistes sont les fils de Leo en route pour l'école. Le sujet porte sur ce qu'ils y aiment apprendre. La chute est humoristique. En binôme, les élèves peuvent s'identifier et adapter à leur façon leur propre rentrée. Pour ne pas mélanger les structures j'ai ajouté la négation pour traduire le contraire du plaisir. La chute est restée la même. Les élèves ont joué le jeu. Ils ont appris à se connaître en début d'année dans une situation comique où le professeur s'efface.

Pour aborder la thématique du fantastique dans une séquence alliant passé-simple et imparfait, la B.D du dessinateur espagnol Juan López, *Superlópez*³⁴, a permis

³⁴ Manuel scolaire : *Animate 1°A*, éditions hatier, Paris, 2011, p.119

de faire un inventaire lexical et d'utiliser le passé-simple en partant de la figure du super-héros. Sept vignettes avec un verbe à l'infinitif invitent à raconter l'histoire de ce super-héros. L'intérêt, après avoir vu la formation du temps du passé, est d'enlever la légende avec le verbe pour que les élèves fassent appel à leur imagination. Chaque binôme possède les vignettes en désordre : le but étant de les mettre en ordre pour raconter l'histoire de *Superlópez*. Chaque binôme a un dictionnaire pour développer l'autonomie et rechercher le vocabulaire spécifique. L'activité première est donc l'interaction orale pour ensuite déboucher sur la compréhension écrite après les histoires racontées pour conjuguer les verbes et avoir un bagage lexical autre que celui qui a été répertorié avec les propositions. Comme activité finale je suis revenue sur l'interaction pour récapituler sous forme de dialogue : un journaliste interview *Superlópez* pour savoir ce qu'il a fait étant petit grâce à ses superpouvoirs. (*COMUNICA : eres periodista y entrevistas a tu compañero/a que es Superlópez, para saber qué hizo de pequeño gracias a sus superpoderes. Imagina el diálogo*). Ce thème a conquis les élèves les plus imaginatifs, ceux avec un esprit rationnel ont cependant eu quelques difficultés pour inventer.

En compréhension orale avec la B.D de David et Mateo les jumeaux en classe de cinquième, j'ai amené les élèves à associer un son à une image. L'action oralisée a donné lieu une restitution des sons et du sens en plénière. Un dialogue en binôme a été rajouté à mon ancienne pratique : les élèves ont débattu entre eux sur les hypothèses écrites au tableau. Ceci offre un dynamisme certain à l'activité. Comme pour la planification, **l'évaluation** a donné lieu à un processus communicationnel entre les élèves avec l'intercorrection et la mise en commun des productions écrites ou orales. L'incompréhension conduit à des demandes de clarifications au niveau linguistique ou communicatif et à une intervention active pour rétablir la communication. L'entraide fait partie intégrante de cette phase de remédiation.

Pour ce qui est **du travail de groupe** en langue, je suis parvenue à l'utiliser dans le cadre de mes séances, il gagne à être développé davantage pour favoriser les échanges entre les élèves. Il est intéressant de constater que certains collègues ne travaillent qu'en groupe, après en avoir discuté j'ai remarqué que si celui-ci était contrôlé et guidé, il reste efficace et très apprécié des élèves. Il s'agit de laisser l'élève en autonomie tout en veillant à ce qu'il respecte les règles de vie de la classe. Les groupes sont centrés sur une activité langagière dominante que l'on souhaite renforcer chez les élèves tout en prenant appui sur une ou plusieurs autres activités langagières dans laquelle les élèves

ont plus de facilités. L'objectif est de mieux gérer l'hétérogénéité des compétences des élèves en donnant la priorité au développement des stratégies d'accès au sens.

En troisième, avec la bande dessinée de *Quino* (annexe 8 page 45), dans une séquence sur la rencontre amoureuse et amicale au cours du premier semestre, j'ai donné à chaque groupe de quatre élèves une vignette avec un numéro. Ils interprètent l'action pour la mimer. Une fois le numéro appelé ils doivent jouer l'action. Les autres racontent ce qui se passe en mobilisant le lexique du thème et le présent progressif. Au fur et à mesure des groupes l'histoire se construit. Un élève du groupe est le conteur. Il s'agit de recréer oralement la bande dessinée en groupe et de rendre l'histoire vivante.

En cinquième, dans une séquence sur la maison et les animaux domestiques, la bande dessinée des jumeaux a favorisé l'activité de groupe à deux niveaux. La première étape a consisté à distribuer à des groupes de trois les vignettes dans le désordre. Chaque vignette comportant une phase de dialogue effacée pour stimuler l'imagination, la prise de parole et la formulation de phrases. Une fois la mise en commun effectuée ils ont représenté trois vignettes choisies par mes soins (1-2-5) pour la pertinence des dialogues et l'acquisition d'automatismes : la présentation, les lieux et la volonté. Trois personnages, trois élèves avec des tours de parole différents. En trinômes ils ont été capables de trouver des alternatives pour pallier au manque d'informations textuelles, certains ont même ajouté d'autres phases de dialogues.

Enfin, le jeu « el juego del veo-veo » en groupe avec la planche de Mordillo³⁵, *Los veraneantes*, avec la classe de troisième a favorisé les échanges de part son aspect ludique et concret. En groupe, à la fin de l'heure, elle permet d'attribuer un temps de repos cinq minutes pour travailler le lexique général des objets, des activités, de la maison. L'élève peut choisir n'importe quel nom de personne ou d'objet, représenté sur le dessin puis le faire deviner à ses camarades. Il donne comme indice la lettre initiale. Le dialogue est le suivant : -« veo-veo / -¿Qué ves? / -Una cosita. / -¿Con qué letrita? / - Con la P. / -¿Es un pájaro? ». Chaque groupe passe au moins une fois et échange avec un autre en plénière.

Dans une perspective clairement actionnelle, ce travail nous invite à traiter de la notion théâtrale, en binôme ou en groupe, qui peut être adjointe à celle de la bande dessinée.

³⁵ Manuel scolaire : *Puerta del sol 1^oA*, éditions Delagrave, 2001, p.149

L'utilisation de la langue pour le jeu ou la créativité joue souvent un rôle important dans l'apprentissage et le perfectionnement. L'apprentissage est facilité par le côté ludique des activités³⁶. Tout comme l'utilisation esthétique de la langue dans un contexte de création d'une bande dessinée on pourra étendre cet art en l'adaptant à celui théâtral. La mise en relation des personnages avec la réalité peut donner lieu à des jeux de rôle et ainsi tendre à la **pratique théâtrale**. Cette association et retransmission d'une histoire fictive comme moteur visant à dédramatiser l'erreur en s'appuyant sur la motivation réelle des élèves à s'impliquer dans un projet.

En classe de Cinquième, dans une séquence sur l'expression des goûts (nourriture, les horaires, la journée), la B.D de Maitena³⁷ a servi de support pour travailler en interaction. Il a fallu éclairer le titre pour ensuite introduire les six vignettes. L'intérêt est de réactiver le vocabulaire de la nourriture à travers une famille et d'employer de nouveau *gustar* à la première et la deuxième personne du singulier. Les élèves ont rapidement déduit que la mère fait la cuisine et qu'elle demande à chaque membre ce qu'ils veulent manger. Je suis revenue sur les horaires de repas en Espagne pour l'apport culturel. La B.D s'est révélée moins complexe au niveau de la compréhension en me limitant aux repérages des aliments et au jeu de rôle. Un élève joue un membre précis. La mère pose des questions pour préparer à manger, tous doivent se mettre d'accord sur un menu qui a été ensuite retenu comme trace écrite sous forme de mini dialogue. Les élèves ont apprécié jouer des rôles d'adulte et d'enfants. Ils sont tous ensuite passer au tableau pour jouer leur pièce. La restitution de *gustar* a été plus difficile mais le vocabulaire avait été bien appris et l'activité a porté ses fruits.

En classe de Troisième, la B.D, *Taller de teatro de la vida del Lazarillo*, mélange d'histoire classique et de théâtre est en relation avec ma séquence sur les relations adultes et enfants. C'est une B.D adaptée du roman du XVI^e siècle et extraite du manuel *Puerta del sol 1^oA* dont l'auteur est inconnu. Le but ici était de faire travailler les particules exprimant l'exclamation et le jeu théâtral avec différentes intonations en passant par la compréhension écrite et l'expression orale. Pour introduire l'extrait, les élèves ont brièvement présenté la scène, identifié le temps et la relation maître/enfant esclave. La cécité du maître a été mise en évidence dans la deuxième vignette, cette

³⁶ LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p.43

³⁷ Manuel scolaire : *Puerta del sol 1^oA, El país semanal*, 2001, éditions Delagrave, 2001, p.49

dernière n'a pas été évidente. La chute a servi d'éclairage et le ton a vite été perçu : la blague mesquine de Lázaro et par conséquent l'humour. Cette B.D est intéressante au niveau des degrés et des tons : la supplication « la caridad, por favor... » ; «¿Por qué eres tan malo ? », le ton décidé et autoritaire« ¡venga rápido! » ; « ¡Allá voy! et l'admiration «¿Qué listo eres? ». Un fois ces différents tons répétés, j'ai créé des groupes de deux pour travailler chaque rôle en ajoutant des détails au scénario, ceci a permis d'aller plus loin dans le jeu de l'interprétation et de réactiver l'impératif et des tournures au subjonctif d'ordre vues dans la séquence : *pedir que/querer que/ordenar que + subjonctif* (annexes 9, 10, pages 45, 46). Les élèves ont tout de suite pris parti pour Lázaro et ils ont pris du plaisir à jouer les deux rôles entre soumission, autorité et vengeance. La rédaction du dialogue a été supervisée et guidée pour activer les acquis linguistiques.

Le travail en interaction résulte, après ces expérimentations, être la solution au développement de l'autonomie et la prise en charge de l'apprentissage par l'élève pour remédier à la frontalité. Ces expérimentations ont montré que les récits d'histoires sont en étroite relation avec le comportement social des groupes humains. La réflexion personnelle des élèves, leurs points de vue avec une méthode adéquate a encouragé la communication. Au cours de l'activité elle-même, les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tours de paroles pour coopérer à la réalisation de la tâche, poursuivre la discussion, faciliter la compréhension mutuelle ou demander de l'aide afin de formuler des phrases. Les productions des élèves ont démontré que l'action est au cœur de l'activité : respect des consignes, mobilisations des compétences linguistiques, pragmatiques et culturelles. Enfin, il a été constaté que les élèves en difficulté sont plus à l'aise avec ce type d'activité. Un élève de cinquième en décrochage scolaire a fourni une production écrite et orale et a dessiné contrairement à son refus perpétuel de coopérer. Ses efforts révèlent une réelle implication. Il résulte que la perspective actionnelle est focalisée sur du concret, une stimulation et motivation certaine qui incitent les élèves à prendre la parole avec aisance et spontanéité. Cette sollicitation contribue nettement au développement et à l'évolution de l'apprentissage, l'élève se sent libre de s'exprimer quelque soit son niveau, en plénière, en binôme ou en groupe.

TROISIÈME PARTIE

III. L'ÉLÈVE CRÉATEUR ET NARRATEUR : L'ÉCRITURE ICONIQUE ET INTERCULTURELLE AU CENTRE D'UN PROJET PERSONNEL OU COLLECTIF DANS UNE PERSPECTIVE INNOVATRICE

Dans cette dernière partie, j'aborderai la création en bande dessinée, la posture de narrateur de l'élève, son investissement et positionnement dans un projet. L'objectif de ces expérimentations est de démontrer que cette nouvelle perspective change, revisite les productions écrites des élèves. L'art en espagnol peut être abordé de différentes manières avec des chansons, des tableaux, en histoire des arts au Brevet, avec des films, etc. Il permet un apport culturel et artistique qui sera un appui à la partie textuelle. Le document iconographique suit une trame comme je l'ai évoquée. Aller de l'explicite vers l'implicite amène progressivement à une compréhension claire des élèves. Pour monter à bien les différents projets j'ai opté pour l'interdisciplinarité qui constitue une méthode à mettre en œuvre avec les professeurs d'histoire, sollicités dans l'histoire des arts en 3° ; avec les professeurs d'arts plastiques qui traitent cette notion au programme de 5°. J'ai sollicité l'aide d'un intervenant spécialisé dans les arts et qui prend en charge le club bande dessinée de l'établissement pour percevoir les clés même de la conception de ce support afin de mieux comprendre son fonctionnement et son but : artistique, littéraire, historique, linguistique ou encore universel.

1. Imagination et motivation : élève écrivain, le jeu de l'écriture guidée et libre.

Pour créer il faut entrer dans l'écrit. Cette action nécessite également un répertoire de compétences³⁸ organisées par Cabrera et Kurz dans *Produire des écrits au cycle 2*, Bordas, Paris 2002. J'ai adapté ces compétences au cycle 3 pour des raisons logiques et pratiques puisque l'élève débute dans son apprentissage. Parmi elles figurent celles sociales, personnelles, culturelles, textuelles et linguistiques, graphiques et motrices, stratégiques. On constate que l'élève s'adapte à plusieurs points de vue, développant une motivation pour produire n'importe quel support. Concernant la bande dessinée il est évident que toutes ces compétences à l'écrit entrent en jeu pour stimuler la création et arriver à une production.

³⁸*Concours, professeur des écoles, CRPE 2015*, ouvrage coordonné par Marc Loison. Éditions Vuibert, 2014, p.51

En premier lieu, il convient d'analyser ce qu'est la motivation et ce qu'elle représente. Lacan³⁹ distingue trois types de motivation : le besoin, le désir et la demande. Le besoin répond à la satisfaction d'une nécessité, le désir est lié au souvenir de satisfactions antérieures qu'on veut éprouver à nouveau, la demande est une sollicitation extérieure et concerne la relation entre les individus. L'élève est accompagné dans sa démarche qui donnera lieu à une production qui le stimule.

La motivation, pour certains élèves réside également dans l'expression plastique. Elle émane du projet de création autre que l'écriture et répond essentiellement au besoin de communiquer, à une prise de possession de la réalité en se rapprochant ou en se détournant du réel. La notion d'expression apparaît à la fin du siècle dernier. Bergson détermine l'adolescence par son « vouloir vivre ». Les tenants de la Pédagogie Nouvelle⁴⁰ énoncent les principes suivants : mobiliser l'activité, unir l'activité manuelle au travail de l'esprit, développer les facultés créatrices. Je retiens bien évidemment l'activité langagière en première lieu qui sera associée à celle artistique reléguée au second plan. Lors de la phase d'écriture, il faudra pour illustrer, parvenir à développer une aptitude à la création. La création textuelle ou iconographique commence avec l'exécution. Le tout est de faire concrétiser à l'élève ce qu'il veut exprimer en adoptant une attitude protéiforme et en utilisant un système d'expression: couleurs, formes, organisation de la planche.

Pour guider les élèves dans leur écriture je me suis appuyée sur les grands points suivants : comprendre la fonction de l'histoire pour la raconter ensuite, les images, le processus rédactionnel, (annexe 1, page 42). Tout d'abord la forme que prend l'histoire est le véhicule qui permet de transmettre l'information⁴² de manière à être facilement absorbée. À partir de là, elle peut relater des idées très abstraites ou des phénomènes familiers. Il existe également différents manières de raconter une histoire par les biais fondamentaux : les mots (dits ou écrits) et les images. Ou la combinaison des deux comme en bande dessinée. Les élèves ont déduit que les images étaient des outils de

³⁹ Psychiatre et psychanalyste français (1901-1981)

⁴⁰ LAGOUTTE Daniel. *Enseigner les arts visuels à l'école*. Éditions Paris Hachette éducation, 2002, p.67

⁴¹ La pédagogie nouvelle s'inspire d'une longue tradition de pédagogues depuis les humanistes de la Renaissance. "L'éducation ne doit pas se faire seulement en contemplant ni même en accompagnant ; elle doit "faire avec" les enfants tels qu'ils sont. (...), www.ordiecole.com/pedagogies_nouvelles.pdf, p.3-4

⁴² EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.15

narration⁴³ quand ils ont imaginé par exemple les dialogues. L'art de la bande dessinée joue avec des reproductions identifiables de la conduite humaine et ces dessins sont des reflets qui font appel aux expériences vécues par le lecteur pour lui permettre de visualiser rapidement une idée ou un processus. J'ai établi avec eux une typologie des histoires avec la notion de narration. Celle-ci a été abordée en cours de français et il a été facile de dégager toutes les sortes d'histoire : aventure ; fantastique, comédie, récit historique, policier. Pour qu'une histoire existe, il faut des personnages, identifier leur profil, mais également respecter les « trois unités » : lieu, temps, action. Autrement dit l'élève doit répondre aux questions suivantes avant l'élaboration du scénario : qui?, où?, quand?, Quoi?. La grande idée est de faire un résumé d'une ou de quelques pages selon la durée du récit⁴⁴. Le synopsis va servir ainsi de carnet de bord pour réaliser la planche. Le support graphique permet de les raconter mais la façon de raconter une histoire doit être adaptée à son message⁴⁵. C'est dans cette optique que le travail doit être guidé. L'élève transmet un message en respectant une tâche, tâche qui doit être précise et bien comprise pour mener à bien l'activité. Enfin il a fallu revenir sur le récepteur, le lecteur, à qui raconter l'histoire. Les élèves ont pris en compte le lecteur dans leur choix de la forme. Entre eux ou pour un autre profil de récepteur, la communication est réussie si l'histoire est racontée avec efficacité en s'adaptant au public avec un vocabulaire visuel adéquat.

Ces différentes étapes comprises à travers des jeux d'images et de mots traités antérieurement dans la deuxième partie, j'ai développé le processus d'écriture. Par « écriture » j'entends la manipulation des mots⁴⁶. En narration graphique, le processus d'écriture recouvre le développement du concept, puis sa description et la construction de la chaîne du récit afin de le traduire en images. Le dialogue soutient l'image. Le processus d'écriture est idéal lorsque scénariste et dessinateur ne font qu'un, ce que j'ai mis en place avec les élèves, chacun adoptant alors les deux postures à la fois. Ceci a pour effet de raccourcir la distance entre les idées et leur traduction et le produit qui en résulte reflète plus fidèlement les intentions du scénariste. L'élève prend en charge à

⁴³ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.21

⁴⁴ DUMORTIER Rudi. *L'atelier de la bande-dessinée, J'apprends à raconter une histoire*. Éditions Moulinsart, 2001, p.2

⁴⁵ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.27

⁴⁶ Ibidem, p.123

travers des objectifs la composition de chaque case de la planche constituant le fonctionnement de la narration⁴⁷. Le titre fait partie intégrante de l'histoire car il introduit le thème. Je veille ici à ce que les élèves soient en position de pouvoir effectuer leur propre questionnement. On s'attache à une pédagogie des conduites⁴⁸ (annexe 11, page 46). Les contenus sont ceux que les élèves veulent bien y mettre. Le but est de respecter leurs intérêts, leurs actions et leur nature. Les sollicitations ont pour rôle d'impulser le travail. J'engage ensuite mes élèves dans une conduite d'artiste/écrivain. Il faut les mettre en situation d'agir d'une manière précise, sans les convier à obtenir un résultat défini dans ses aspects formels.

Pour laisser libre cours à l'invention il faut guider tout en laissant une large marge de manœuvre et libérer la prise de parole pour présenter son projet, impliquer les autres pour partager des idées et opinions⁴⁹ (annexe 12, page 47). Il faut veiller à ce que les élèves puissent exercer leur créativité, quelque soit le milieu social ou culturel. Ils ont apprécié de présenter le projet oralement avant de le réaliser. Il est important dans une classe de développer chez l'élève les capacités de perception et d'action par rapport à son environnement. Le « travail » qui sera réalisé fait référence à une suite d'opérations intellectuelles et manuelles faites avec méthode. Il n'est pas nécessaire de savoir dessiner, il faut rassurer les élèves. Ce que l'on attend d'eux c'est une production avant tout linguistique en accord avec les objectifs visés. Dans cette optique, j'ai utilisé comme support le format papier et le format numérique.

2. Le format papier appliqué au numérique au service de la pédagogie: nouvelles technologies et créativité, créer ensemble.

⁴⁷ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.137

⁴⁸ LAGOUTTE Daniel. *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Éditions Paris Hachette éducation, 2015, p.220

⁴⁹ Ibidem, p.237

En bande dessinée, les bordures des cases, les bulles de dialogue et les cartouches de légendes sont des guides de lecture qui jalonnent la progression logique de l'histoire⁵⁰. L'élève va donc pouvoir créer sa lecture en fonction de son histoire en passant par le crayon ou par l'outil numérique.

Tout ce que la main réalise, une ligne sur un papier, mais aussi la fabrication d'un objet, l'écriture, reçoit l'empreinte de notre pensée⁵¹. Cette ligne, cet objet et cette écriture reflètent le caractère et aident la pensée à progresser dans une idée qu'elle poursuit. Il s'agit ici de mettre en avant l'implication de l'élève dans sa création. Le travail en interdisciplinarité avec ma collègue d'arts plastiques en classe de cinquième a eu comme objectif une première préparation à la maîtrise du dessin et de l'écriture qui sont deux pré-requis fondamentaux pour pratiquer l'art séquentiel. C'est un genre en rapport avec la réalité parce qu'il raconte des histoires. De ce fait, il traite des images qui doivent être reconnaissables. Parmi les outils on distingue les êtres (humains ou animaux), les objets, les phénomènes naturels et le langage⁵². Le décor va permettre de situer l'histoire dans un lieu précis et par là donner une atmosphère à la B.D. Les personnages évoluent différemment selon les décors dans lesquels ils se trouvent. Aussi, le travail sur la planche a introduit la méthode pour créer. La planche s'organise un peu comme un labyrinthe avec une entrée, un parcours (chemin) et une sortie. Avec mes élèves il a été important d'insister sur les plusieurs façons d'entrer et de sortir d'une histoire. On peut opter pour le procédé de la boucle qui consiste à revenir au point de départ, revenir au décor de la première case par exemple. La dernière case doit être la résolution de l'histoire, la conclusion de la première, elle peut être une chute, un renversement, ce que j'ai réussi à mettre en relief dans mon traitement pédagogique de la bande dessinée. Avec toutes ces possibilités les élèves étaient prêts à produire.

En évaluation formative les élèves se sont préparés au projet final de la séquence 4 sur le désaccord parents/enfant en retranscrivant ce dernier en B.D (annexe 9, page 45). Les productions ont été concluantes et ont aidé à la réalisation de la pièce de théâtre comme tâche finale. Tout en respectant les objectifs linguistiques les élèves ont été capables de mettre en scène des personnages exprimant un conflit, de comprendre le

⁵⁰ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 2. La narration*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.49

⁵¹ LAGOUTTE Daniel. *Enseigner les arts visuels à l'école*. Éditions Paris Hachette éducation, 2002, p.80

⁵² EISNER Will, *Les clés de la bande-dessinée 3. Les personnages*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.166

message et de le restituer sous forme de bande dessinée. La même chose a été expérimentée avec la classe de cinquième pour les horaires et la vie au collège (annexes 13, 14, pages 47-48). Il est intéressant de faire la différence entre l'attitude créatrice des Troisièmes et des Cinquièmes. Les Cinquièmes ont montré une toute autre motivation pour le dessin que les Troisièmes n'ont pas forcément montré. Ces derniers se cantonnent au schéma didactique, ils créent mais en ressentent moins le besoin pour certains. La majorité de la classe en cinquième a montré un intérêt considérable pour créer, s'amusant même à représenter les personnages et des situations en rapport avec leur vie quotidienne au collège. Auparavant citée dans les expérimentations, la tâche en expression orale, « réalisation d'une mini B.D » (annexe 6, annexe 15, pages 44-48) pour ma classe de cinquièmes est passée au préalable par une préparation écrite. Les consignes ont été respectées, de plus avec originalité. Les élèves par delà cette activité ont eu la capacité de se remémorer des idées, des notions, des événements, des situations et des savoirs tout en inventant, transformant leur réalité en s'adaptant à la tâche qui leur a permis de créer.

Les limites de ces activités restent évidentes : les élèves au côté artistique sont les plus imaginatifs et sont donc les plus aptes et les plus motivés à créer. Pour certains, le dessin représente un frein et bloque pour inventer. Selon les classes, il est important de prendre en compte les profils d'élèves car ces derniers détermineront si l'activité de production et d'expression est concluante.

Il convient de faire un parallèle entre B.D et théâtre lorsqu'on aborde l'implication personnelle. En effet, les histoires transcrites en B.D par les élèves ont été ensuite représentées sur scène, les élèves se sont ainsi amusés. Le recours aux personnages et leur représentation dans l'art séquentiel font entrer l'illustrateur dans la technique du jeu théâtral⁵³. Les élèves ont ainsi pu imaginer l'action, la diriger et mettre en scène les personnages. L'avantage qu'il faut retenir des indications fournies par les images statiques sont comparables à celles qu'emploient les acteurs de théâtre. François Delsarte⁵⁴, estimait que tout geste est porteur de sens. L'expression théâtrale permet de sentir, de s'immerger dans les émotions des personnages, devenir lui et reproduire les capacités et les limitations de son physique. Enfin, elle permet de penser, connaître

⁵³ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 2. La narration*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.167

⁵⁴ DELSARTE François (1811-1871), professeur de français, de chant et de théâtre

l'histoire, comprendre ce qui a déclenché l'action et anticiper les conséquences. L'élève s'implique et s'ouvre aux autres. Bien évidemment, les limites à cette retranscription se situent au niveau du tempérament des élèves : leur capacité à être extraverti, leur dépassement ou non de la timidité. Certains ont eu des difficultés à représenter leur personnage, par honte, par crainte du regard des autres ou du jugement. Ce jeu théâtral a été mis en application deux fois et il me semble que cela est suffisant pour ne pas pénaliser les élèves introvertis.

Le support de la bande dessinée est intéressant en création car il est polyvalent. Il existe différentes formes de cases⁵⁵ : horizontales, verticales, rondes ou ovales, triangulaires... Chaque forme a son usage aux formes multiples. Les cases carrées ou rectangulaires sont souvent utilisées pour faire dialoguer les personnages ou pour des gros plans. Les cases verticales sont hautes et étroites, elles donnent une idée de la hauteur du décor. Elles permettent de dessiner les personnages des pieds à la tête ou encore le déplacement d'un objet. Les cases horizontales sont longues et étroites permettent de dessiner la majeure partie d'un décor, un paysage dans son ensemble ou une foule de personnages. Ce type de case donne une vue d'ensemble, une vue panoramique du décor. Les cases floues servent à évoquer le rêve, le souvenir ou permettent simplement de créer une ambiance différente. Les cases arrondies isolent dans la planche et servent à définir un autre moment. Les élèves ont pu déduire à travers des exemples la signification des formes de cases tout comme la forme des bulles.

Il a fallu revenir sur l'usage des bulles ou phylactères qui sont la représentation écrite de ce que disent les personnages. Une bulle exprime l'humeur, le caractère et les idées du personnage⁵⁶. C'est avec les bulles que les élèves exposent leurs acquis linguistiques et leur création (annexe 16, page 49). Les bulles expriment différents sentiments, l'intonation de la voix par la forme de la bulle et par la typographie, forme et épaisseur des lettres. Si le personnage chuchote on utilisera des lettres fines et petites. S'il hurle des lettres épaisses et surdimensionnées. Lorsqu'un personnage se fâche ou qu'il crie, l'élève peut utiliser à l'intérieur des bulles des pictogrammes. Ils accentuent le texte ou remplacent certains mots. Ils expriment la colère, la souffrance, la tristesse, l'angoisse, l'interrogation. L'utilisation de la ponctuation, les points d'interrogation et

⁵⁵ DUMORTIER Rudi. *L'atelier de la bande-dessinée, J'apprends à raconter une histoire*. Éditions Moulinsart, 2001, p.20-21

⁵⁶ Ibidem, p.26

d'exclamation, accentue certains sentiments comme l'étonnement, le doute, l'ordre. Cette gamme de possibilités n'enferme pas l'apprenant dans un schéma précis de réalisation, comme c'est le cas pour un texte en prose, mais bien au contraire il lui permet d'aller au-delà de la simple écriture, de la transcription d'une idée. Les onomatopées et les interjections⁵⁷ en espagnol ont été également travaillées pour certaines situations, une façon ludique d'appréhender la langue.

Dans mes expérimentations j'ai décidé d'utiliser l'outil informatique pour créer des planches. Effectivement, la méthode de transmission a toujours eu une lourde influence sur la création des arts de la communication. Les véhicules de communication modernes, évoluant sans cesse pour répondre aux besoins sociaux en accélérant la vitesse de transmission et la qualité d'image, affectent le style, la technique et le rythme de lecture des récits graphiques. L'informatique ayant commencé à concurrencer le papier, la maîtrise de cet outil mérite désormais l'attention du créateur et notamment de l'élève, de plus en plus en phase avec les nouvelles technologies. Avec l'arrivée de l'ordinateur et la culture internet croissante, ce lectorat s'est aussi développé. La narration graphique en ligne sur les *Webcomics* a pris de l'importance. Cependant, les ingrédients de base de la narration demeurent⁵⁸. En bande dessinée, la pratique de l'art séquentiel peut être enseignée et étudiée à partir de compétences qui proviennent d'un usage imaginaire de connaissances littéraires, linguistiques et scientifiques autant que l'habileté à dépeindre ou caricaturer et d'utiliser les instruments du dessinateur que sont le crayon, le papier ou une tablette graphique connectée à un ordinateur.

Pour se faire, j'ai mis en place une activité informatique ayant pour objectif la création d'une, une petite histoire courte en utilisant un logiciel⁵⁹ en ligne et disponible au collège. J'ai établi une liste des logiciels potentiellement faciles d'accès aux élèves de troisième pour éviter la difficulté du support numérique. Certains ont tout de même eu du mal à se familiariser avec le site ce qui a provoqué des lenteurs au niveau général de la classe et j'ai dû prévoir une séance supplémentaire. L'activité se situe en début d'année et consiste à recréer une scène de présentation entre deux élèves dans le collège. C'est une tâche intermédiaire écrite qui prépare les élèves à une expression

⁵⁷ <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/spip/lve46/spip.php?article175>

⁵⁸ EISNER Will. *Les clés de la bande-dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.169

⁵⁹ http://www.playcomic.es/spanish/dibujacomica_media.html

orale en interaction. Les élèves peuvent choisir un type de planche sur les plusieurs proposés par le site tout en pouvant ajouter dans les vignettes des personnages, des objets, des décors, des bulles et des effets (annexe 16, page 49). Ce large panel offert était tout à fait convenable pour travailler le lexique de la présentation en général et des goûts. Les effets de ponctuation ont pu être réactivés tout comme les verbes de goûts « *gustar, encantar* » et la vie au collège. Dans l'ensemble, les consignes ont été bien respectées grâce aux options de planche diverses. Les élèves ont pris plaisir à ajouter des personnages sans avoir à dessiner et à prendre en main un logiciel qui leur était inconnu. Par ailleurs, il a fallu passer entre les postes pour bien vérifier la prise en main, un petit guide de la mise en activité a servi pour les amener à comprendre le fonctionnement ainsi qu'un guide informatique (annexe 17, page 50) général en espagnol pour les accompagner tout au long de l'année lors d'activités informatisées. Les limites : les élèves se dispersent et ne commencent pas dans l'ordre des vignettes. Malgré la grille d'évaluation distribuée quelques apprenants partent dans toutes les directions et prennent cette activité à la légère. La gestion du temps s'en est donc vue comprise. Je n'ai pas renouvelé l'expérience avec la classe de cinquième pour ne pas reproduire les effets négatifs. Le numérique en pédagogie oui mais à certaines conditions... : un bon comportement, de la concentration et une production active.

3. L'évaluation positive en bande dessinée : valoriser les efforts de l'apprenant à tous points de vue.

Le CECRL préconise une évaluation positive, une évaluation qui juge une performance dans la langue selon des critères bien déterminés et non plus une performance globale visant à une maîtrise parfaite de la langue⁶⁰. On montre à l'élève tout ce qu'il sait déjà faire et donc ce qui lui reste à acquérir en utilisant un mode critérié : on lui explique ce qu'on attend de lui. Dans cette optique d'efficacité, avec des référentiels et des objectifs, il s'agit d'appliquer l'évaluation positive à l'évaluation de la bande dessinée créée par l'apprenant. Elle représente une tâche importante car elle nécessite un investissement en temps de préparation, y compris en termes de gestion de l'hétérogénéité, en temps de correction, mais également parce qu'elle doit être efficace, c'est-à-dire permettre à l'élève de progresser. Dans mes expérimentations, j'ai utilisé deux types d'évaluation : formative et sommative (annexes 8, 12, 18 pages

⁶⁰ LACOMBE Fabrice, *L'évaluation*. ESPE de Toulouse, 2014, p.1

45-47-50). L'évaluation formative a consisté en un entraînement à l'élaboration du projet final dans mes séquences tandis que la sommative est intervenue à la fin pour estimer des objectifs atteints par le biais d'une grille critériée et objective. Dans les deux cas, une place particulière a été accordée à l'originalité.

Il convient d'insister sur des termes importants à distinguer concernant l'évaluation du côté de l'élève : la production, la révision, la correction et la réécriture. La révision concerne au premier chef la planification et la mise en forme du texte : opérations de suppression, déplacement, remplacement, d'ajout de fragments ou de mots dans le texte). Chez l'élève, la rature, dans une perspective positive, apparaît comme une forme de révision. Réviser, consiste donc à retravailler dans ses aspects organisationnels un texte existant. La correction s'applique à rendre les textes conformes aux normes orthographiques et syntaxiques. La correction reste souvent du domaine de l'activité du professeur. Lorsque l'élève corrige, il rectifie les erreurs repérées par le maître. Enfin la réécriture est la production d'une nouvelle version du texte en réponse aux suggestions de révisions élaborées en classe. Ainsi, tous les éléments du texte qui auront été travaillés, modifiés ou améliorés, tant sur le fond que sur la forme, seront réécrits pour plus de clarté. Cela implique un retour sur le premier jet et une intervention de l'enseignant. Réécrire consiste à retravailler la structure profonde du texte existant pour clarifier la pensée en fonction des objectifs fixés.

Les critères sur lesquels je construis mes évaluations sommatives reposent sur la cohérence pragmatique (structure et cohérence), textuelle/sémantique (lexique et conjugaison), énonciative (intégration et pertinence des dialogues) et matérielle (organisation de la page, typographie, originalité). L'objectif est d'aider l'élève à évaluer sa production et à l'améliorer. Réviser et corriger son écrit sont des activités complexes et l'enseignant doit donc accompagner l'élève dans ces tâches. Le plus souvent, lors du lancement d'une production d'écrit, j'établis avec mes élèves une réflexion sur les critères de réussite pour les élaborer conjointement. Le but est d'impliquer l'élève dans son apprentissage. Je peux avoir recours à une auto-évaluation afin de permettre à l'apprenant de poser un regard réflexif sur son travail comme cela a été le cas pour l'expérimentation de la planche réalisée en informatique. Enfin, il est important de répertorier les erreurs fréquemment commises par les élèves pour mieux les appréhender : dans cette activité les erreurs les plus fréquentes résidaient dans la

structure des verbes de goûts, l'accentuation et la ponctuation propre à l'espagnol. Ainsi, la mise en pratique reflète la typologie suivante. Les erreurs peuvent concerner des problèmes liés à la cohésion d'un texte, à sa cohérence en tenant compte de ses différents aspects (thématique, sémantique, syntaxique, temporel). L'évaluation formative a révélé d'autres problèmes, notamment ceux du non respect de la norme syntaxique et de la norme orthographique, c'est à ce moment là que l'intercorrection et la réécriture pour certains élèves a été efficace.

Dans cette dernière partie, je constate que mes expérimentations tant au niveau de la création que de la linguistique ont montré plusieurs atouts comme des inconvénients. Encore une fois le profil de l'élève est à prendre en compte dans les différents types d'activités présentées : certains sont avantagés avec leur capacité à imaginer et à créer, d'autres à maîtriser les outils informatiques. Les plus timides ont du mal à s'imposer au sein de classes très dynamiques et désireuses de bien faire. L'implication des élèves dans la création d'une bande dessinée a été appréciée dans la mesure où celle-ci est intervenue à un stade de la séquence où une remédiation était la bienvenue pour tous. En général, les élèves prennent en compte leur apprentissage et prennent conscience de leurs acquis et de leurs lacunes quand ils sont face à leur production mêlant images et écrit, la cohérence étant importante entre les deux.

CONCLUSION

Ce mémoire professionnel a apporté comme réponse la pertinence du support de la bande dessinée à plusieurs niveaux : linguistique, culturel, littéraire, artistique. L'importance de son utilisation sera soulignée quant à sa capacité de favoriser la prise de parole chez l'élève et d'appréhender de façon ludique la langue. Elle favorise aussi le développement de l'imagination, la prise de risque de l'élève et son désir de pouvoir agir. Les possibilités d'observation et d'expérimentation offertes par le stage pratique ont confronté la théorie et la pratique, aspect central et indéniable de ce mémoire. Mettre en place le traitement de la bande dessinée au sein d'un scénario pédagogique a permis d'adopter un regard critique sur les nouvelles pratiques testées avec le support visuel et textuel, d'en juger la pertinence ou au contraire de connaître ses limites pour construire un discours didactique cohérent et cohésif. La justification de ces choix face au problème posé a contribué et contribuera à la formation et à l'apprentissage. La bande dessinée communique dans un langage qui repose sur une expérience visuelle. Forme de lecture populaire, je constate qu'elle est encore d'actualité auprès des jeunes et est un support indéniable pour dynamiser et renouveler les techniques d'enseignement.

D'une façon générale, les fonctions de la bande dessinée sont d'instruire et de divertir⁶¹. Une image, qui dépeint sans mots un geste ou une scène, peut, par exemple, apporter de la profondeur et une certaine émotion. Les images sont spécifiques et orientent l'interprétation. Celles qui représentent la vie quotidienne permettent certes peu d'apport imaginaire de la part du lecteur mais la reconnaissance de vraies personnes de la vie courante représentées et le supplément d'action entre les deux sont fournies d'après la propre existence du lecteur. Il y a pour l'élève une sorte d'intimité qu'il apprécie dans ce processus de traduire un passage descriptif en une image dans son esprit. C'est en cela quelque chose de très personnel qui permet une implication bien plus forte que le seul fait d'examiner une image comme voyeur. Un autre défi de la

⁶¹ EISNER Will, *Les clés de la bande-dessinée 3. Les personnages*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011, p.153

bande dessinée est sa capacité à gérer les abstractions et laisser libre cours à l'interprétation et l'imagination, sur papier ou sur format numérique. C'est dans ces conditions que l'art de la bande dessinée peut le mieux se développer tout en veillant à évaluer de façon constructive.

BIBLIOGRAPHIE

- ARTUÑEDO G. B., GONZÁLEZ S. T. *Taller de escritura*, Éditions, *guía didáctica*. Éditions Edinumen, 1997.
- BERTHIER Nancy. *Le lexique bilingue des arts visuels*. Éditions Ophys, 2011.
- DUMORTIER Rudi. *L'atelier de la bande dessinée, J'apprends à raconter une histoire*. Éditions Moulinsart, 2001.
- EISNER Will. *Les clés de la bande dessinée 1. L'art séquentiel*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011.
- EISNER Will. *Les clés de la bande dessinée 2. La narration*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011.
- EISNER Will, *Les clés de la bande dessinée 3. Les personnages*. Éditions Delcourt, 2009-2010-2011.
- FIEFFE V., BREITBACH L., LE BROZEC F. *CRPE pour les nuls*. Éditions First, 2014.
- FOULC Thieri. *L'encyclopédie nomade, Arts visuels*. Larousse, 2006.
- FRESNAULT-DERUELLE. *Images à mi-mots : bande dessinée, dessins d'humour*. Éditions Les impressions nouvelles, 2008.
- GROESTEEN Thierry. *Système de la bande dessinée à l'école vol.2, bande dessinée et narration*. Éditions Presses universitaires de France, 2011.
- GROESTEEN Thierry. *Un art en expansion, dix chefs-d'œuvre de la bande dessinée moderne*. Éditions Les impressions nouvelles, 2015.
- GROENSTEEN Thierry. *La bande dessinée, une littérature graphique*. Éditions Milan, 2005.
- LACOMBE Fabrice, *L'évaluation*. ESPE de Toulouse, 2014.
- LAGOUTTE Daniel. *Pratiquer les arts visuels à l'école*. Éditions Paris Hachette éducation, 2015.
- LAGOUTTE Daniel. *Enseigner les arts visuels à l'école*. Éditions Paris Hachette éducation, 2002.

- LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007.
- POPET Anne, THIBON Hervé. *Littérature et arts visuels cycle 3, tome 2, théâtre, poésie, romans, B.D, démarche et méthodologie*. Éditions Paris Nathan, 2014.
- TERRASA J. *Analyse du texte et de l'image en espagnol*. Éditions Armand Colin, 2012.
- *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Éditions Didier, Conseil de l'Europe, 2001.
- *Concours, professeur des écoles, CRPE 2015*, ouvrage coordonné par Marc Loison. Éditions Vuibert, 2014.
- *Gente menuda, semanario juvenil de ABC III, época n°242, Zipi y Zape, Capitán trueno, Mortadelo y Filemon, superlopez, anacleto*. Imprime Altamira. Éditions B, S.A, 3 de julio 1994.
- Manuel scolaire : *Anímate 1°A*, Éditions Hatier, Paris, 2011.
- Manuel scolaire : *Fíjate 1°année*. Éditions Magnard, Paris, 1996.
- Manuel scolaire : *Puerta del sol 1°A*, Éditions Delagrave, 2001.
- Manuel scolaire : *Puerta del sol 2A*, Éditions Delagrave, 2003.
- *TBO, el periódico, n°91, revista para todas las edades, el capitán trueno, superlopez, los alienígenas, Mortadelo y Filemon, Safari Callejero*. Éditions B, S.A, 1/10/1989.
- www.education.arts.culture.fr/n-1/enseignement/programmes-denseignements-artistiques-a-lecole.html
- <http://eduscol.education.fr/cid47780/ressources.html>
- www.ordiecole.com/pedagogies_nouvelles.pdf
- <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/lotec/spip/lve46/spip.php?article175>
- http://www.playcomic.es/spanish/dibujacomica_media.html
- https://es.wikipedia.org/wiki/Globo_%28historieta%29

ANNEXES

Annexe 1 : Le processus rédactionnel, Hayes et Flowers, *Concours, professeur des écoles, CRPE 2015*, ouvrage coordonné par Marc Loison. Éditions Vuibert, 2014, p50.

Annexe 2 : Stratégies d'interaction, *L'essentiel du CECR pour les langues*, p 58.

Annexe 3 : Analizar un cómic y su léxico.

Annexe 4 : Descripteurs compréhension générale de l'écrit, LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p 58.

Annexe 5 : Descripteurs compréhension de l'oral, LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p56

Annexe 6 : « Réalisation d'une mini B.D .

Annexe 7 : Opérations communicationnelles, LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p77-78.

Annexe 8 : *Quino, una historia de desamor*, cours de théâtre UT2J

Annexe 9 : Mini tarea et grille d'évaluation formative, classe de Troisième

Annexe 10 : Exemples de production classe de Troisième

Annexe 11 : Schéma conduite créatrice

Annexe 12 : Conduite de création et exemples

Annexe 13 : Mini tarea et grille d'évaluation formative, classe de Cinquième

Annexe 14 : Exemple de production classe de Cinquième

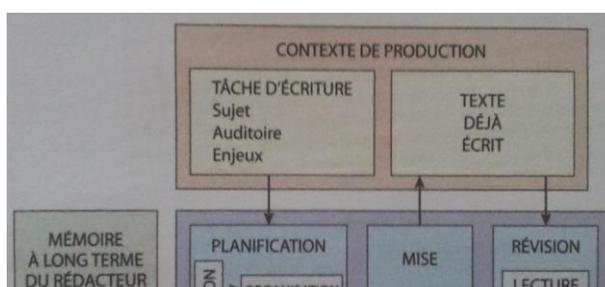
Annexe 15 : Exemple de production Cinquième

Annexe 16 : Exemple de production, classe de Troisième

Annexe 17 : Mini guide informatique

Annexe 18 : Grille d'évaluation sommative, classe de Cinquième

Annexe 1 : Le processus rédactionnel



Annexe 2 : Stratégies d'interaction

<p>Planification</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cadrage (sélectionner un mode d'action) - Estimation de ce qui peut être considéré como adquirido - Planificación de los intercambios 	<p>Exécution</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toma de turnos de palabra - cooperación interpersonal o de pensamiento - Gestión de lo aleatorio - Demanda de ayuda
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Control de la acción y de su efecto de comunicación 	<p>Remediación</p> <ul style="list-style-type: none"> - Clarificación o demanda de clarificación - Remediación a la comunicación

L'essentiel du CECR pour les langues, p 58

Annexe 3 : Analizar un cómic y su léxico



Mafalda, p51. Quino

1- IDENTIFICAR

a- Su naturaleza

➢ Un cómic = un tebeo = una historietita

b- Su origen

- Está diseñado por (c'est élaboré / dessiné, fait par...)
- Data de ...
- Es un extracto de ...
 - El creador
 - El dibujante
 - El diseñador
 - El tema
 - Se trata de ...
 - Se dirige a... (elle s'adresse à...)



EL LÉXICO PARA ANALIZAR UN CÓMIC

Un cómic/una historietita/un tebeo es una sucesión de viñetas, a menudo (souvent) acompañado de globos o bocadillos a través de los cuales se expresan o piensan los personajes.

A à suivre = continuará, se concluye el cómic con este verbo para indicar que existe una continuación del episodio

B Une bande = una tira, es una sucesión horizontal de varias imágenes

Une bulle = un globo o un bocadillo, contiene

ANALIZAR UN CÓMIC

2- DESCRIBIR

a- La composición

- Consta de (est constituée de) / está compuesto por
- Un título / un globo = un bocadillo (une bulle) / una viñeta / una tira (une bande)
- El elemento iconográfico muestra...
- La imagen representa ...
- Lo que (ce que/ce qui) se observa / se nota / se ve.

- ¿Quién? → En la primera viñeta vemos a ...
- ¿Dónde? ¿Cuándo? La escena tiene lugar en... / por... La acción se desarrolla (se déroule) en ...
- ¿Qué cuenta? Cuenta el momento de la vida de una niña...

b- Localizar los objetos y los personajes

- Detrás de / En frente de / A la derecha / A la izquierda / Encima de / Debajo de / Arriba / abajo en el centro

c- Describir a los personajes, objetos...

- Colores / Ropa
- Expresiones / Actitudes : de pie, sentado.

Le dessinateur = el dibujante

La double page = la doble página, son dos páginas constituidas de casillas

E une ellipse = una elipsis, consiste en borrar un periodo de tiempo. Se trata de sugerir imágenes ausentes que el lector adivina

G un gag = un gag, efecto cómico (muy presente en la serie *Mortadelo y Filemón* creada en 1958 por Francisco Ibañez.

Le genre = el género

d. Describir la acción y los procedimientos

- ¿Qué pasa? ¿Qué están haciendo los personajes?
- ¿Cómo se justifican las impresiones?
 - ➔ Un primer plano (gros plan)
 - ➔ Un plano de conjunto (plan d'ensemble)
 - ➔ El uso de negrillas (caractères gras)
 - ➔ El uso de las mayúsculas
 - ➔ Las formas de los globos : eléctrico, que chorrea (qui coule), con línea temblorosa, que imita una nube (un nuage), punteado

3- DAR SU OPINIÓN

a- ¿Qué quiere expresar el dibujante?

- Sentimientos de los personajes y personales
- Pienso que / creo que
- Nos hace pensar en
- Lo que nos conmueve (ce qui nous émeut)
- Podemos deducir / concluir que

- Lo que el dibujante quiere decir / insinuar
- El diseñador subraya / muestra / ilustra

b- ¿Estás de acuerdo con el creador?

- En mi opinión
- Para mí, a mi parecer
- Podemos adivinar que ...
- Me parece divertido / extraño (bizarre) / convincente / bonito / acertado (réussi)

R un raccord = un raccord, lo que se refiere a la continuidad narrativa o gráfica entre dos o varias viñetas consecutivas.

Un raccord textuel (sonido o onomatopeya) o visual (luz, color, espacio, acción)

S un scénario = un guión

Un scénariste = un guionista, puede ser el autor/dibujante

Une série = una serie, una continuidad de aventuras

Le style graphique = el estilo gráfico

Annexe 4 : Descripteurs compréhension générale de l'écrit

A1 Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

A2 Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.

LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p 58

Annexe 5 : Descripteurs compréhension de l'oral

A1 peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

A2 peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent.

LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p56

Annexe 6 : « Réalisation d'une mini B.D »

- La B.D doit se composer de 12 vignettes

- Ces vignettes sont soit des dessins, soit des photos, soit des images
- Au moins 4 de ces vignettes se déroulent dans les 4 pièces principales de la maison
- L'une d'entre elles doit indiquer le moyen de transport utilisé pour aller au collège
- Au moins 4 vignettes se déroulent le matin, et 4 autres après 17h
- Pour chacune des 12 vignettes l'heure doit être précisée grâce à une horloge.
- Aucun mot de vocabulaire (ni en français, ni en espagnol) ne doit apparaître (sauf les noms de marque si c'est le cas sur l'image).
-

Annexe 7 : Opérations communicationnelles

- **Pour parler** : doit être capable de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives); formuler un énoncé (aptitudes linguistiques); prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques).
- **Pour écrire** : organiser et formuler le message (aptitudes cognitives et linguistiques); écrire ce texte à la main ou à la machine (aptitudes motrices) ou encore de le transcrire.
- **Pour écouter** : percevoir l'énoncé (aptitudes perceptives auditives); identifier le message linguistique (aptitudes linguistiques); comprendre le message (aptitudes sémantiques); interpréter le message (aptitude cognitives).
- **Pour lire** : percevoir le texte écrit (aptitudes visuelles); reconnaître le graphisme (aptitudes orthographiques); identifier le message (aptitudes linguistiques); comprendre le message (aptitudes sémantiques); interpréter le message (aptitudes cognitives).

LALLEMENT B., PIERRET N. *L'essentiel du CECR pour les langues*. Éditions Hachette éducation, 2007, p77-78

Annexe 8 : Quino, una historia de desamor



Annexe 9 :

Mini tarea

Classe de Troisième

MINI TAREA DE ESPAÑOL



Mi tarea EE-EOC Creo mi cómic para presentar el desacuerdo entre dos padres y un(a) hijo(a) sobre las tareas domésticas o internet dando consejos y órdenes con el imperativo y el subjuntivo.

Tengo que utilizar : el léxico de desacuerdo (tareas y/o internet)



Tengo que emplear : - el imperativo, el imperativo defensa
 - el subjuntivo después de : pedir que/exigir que/ordenar que/querer que
 - el presente progresivo (estar/seguir+gerundio)

¡Ecris

- un titre
- dans la bande au dessus : le moment de la journée et le lieu
- dans la bulle : je fais une phrase avec une action
- dans la case : j'illustre avec un dessin



Grille formative

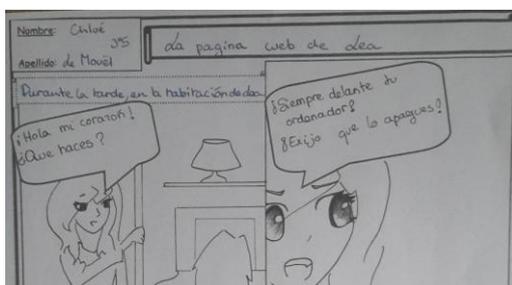


ce que je suis capable de faire, ce que je dois améliorer, ce que je ne sais pas faire et doit acquérir



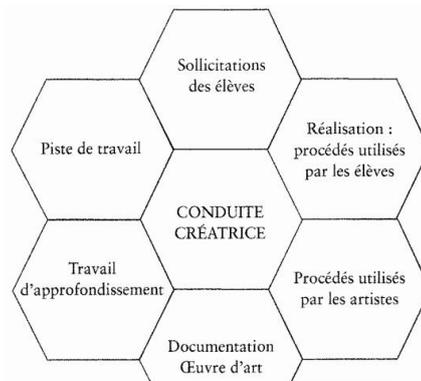
Contenu et lexique	el léxico de desacuerdo (tareas y/o internet)			
Orthographe	Les mots sont écrits correctement : accords en genre et en nombre			
Conjugaison	el imperativo el imperativo defensa el subjuntivo después de : pedir que/exigir que/ordenar que/querer que el presente progresivo (estar/seguir+gerundio)			

Annexe 10 : Exem





Annexe 11 : Schéma conduite créatrice



LAGOUTTE Daniel. *Pratiquer les arts visuels à l'école.*
Éditions Paris Hachette éducation, 2015, p220.

Annexe 12 : Conduite de création et exemples

Conduite de création		Exemples de thèmes	Schémas directeurs
1. Établir des relations avec soi-même Posture centrée sur l'homme	Se replier sur soi-même	La chambre	Confondre
2. Établir des relations avec le monde extérieur Posture centrée sur l'artiste	S'impliquer	L'habit	Confondre
	S'émerveiller	La lumière	Distinguer
3. Établir des relations au sein d'un groupe	Exploiter ce qui existe déjà	Le jardin	Relier
	Associer des éléments	La tour	Distinguer

Annexe 13

**Mini tarea
classe de Cinquième**

MINI TAREA DE ESPAÑOL

Mi tarea EE-EOC Creo mi cómic para presentar un día en el colegio español hablando de las horas, de mis gustos y de las asignaturas. Luego, presento oralmente delante de la clase mi horario



Tengo que utilizar : la hora, el material escolar, las asignaturas

Tengo que emplear : la primera persona del singular la expresión "tener clase" para hablar de las asignaturas, el verbo *aprender* y *tener* en presente de indicativo, la expresión del gusto con el verbo *gustar*

J'écris

- **dans la bande au dessus** : le moment de la journée et le lieu
- **dans l'horloge** : je trace les aiguilles pour indiquer l'heure
- **dans la bulle** : je fais une phrase avec l'heure et l'action
- **dans la case** : j'illustre avec un dessin



- 1ère case** : je présente ce que contient le sac à dos avant d'aller au collège
- 5 autres cases** : matières et récréation

Grille évaluation formative classe de Cinquième

Après réalisation, je prends compte de l'évaluation du professeur pour savoir :

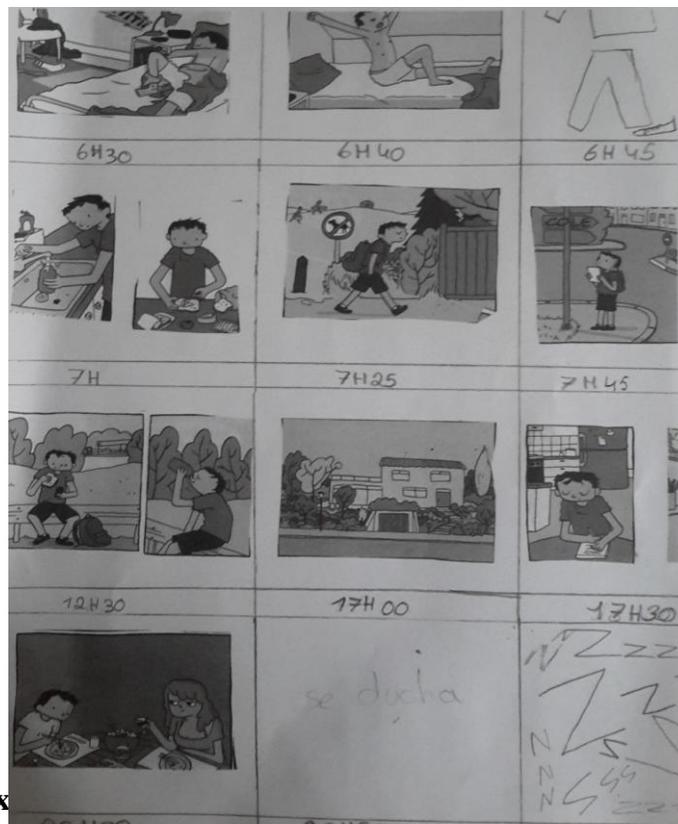
ce que je suis capable de faire, ce que je dois améliorer, ce que je ne sais pas faire et doit acquérir

Contenu et lexique	Le lexique des matières L'heure Le lieu et le moment de la journée Les cases et les horloges sont remplies Illustrations / originalité			
Grammaire	L'expression du goût			
Conjugaison	Les verbes sont conjugués correctement sans erreur de personne : <i>tener</i> <i>aprender</i>			
Accentuation et intonation	Prononciation correcte des sons			

Annexe



Annexe 15 : Exemple de production classe de Cinquième



Annexe 16 : Ex





http://www.playcomic.es/spanish/dibujacomica_media.html

Annexe 17 : mini guide informatique

FRANÇES → ESPANOL : MINI GUIA INFORMATICA



□ Los acentos → raccourcis clavier

▲ Con un sistema Windows

Il faut maintenir enfoncée la touche alt (à gauche de la barre d'espace) tout en tapant le code numérique indiqué ci-dessous puis relâcher la touche alt pour que le caractère apparaisse. Pour les claviers sans pavé numérique (sur la plupart des

▲ Con un sistema Macintosh

¿	majuscule, alt et ? <u>simultanément</u>
¡	alt et ! <u>simultanément</u>
a/i/o/ú	alt, majuscule et " <u>simultanément</u> puis taper la <u>lettre souhaitée</u> (a/i/o/u)
A/I/O/U	Comme pour les minuscules, en tapant la

Annexe 18 : grille d'évaluation sommative, classe de Cinquième

Nombre : <i>Loïc</i>		Apellido : <i>Chomier</i>				Nota : <i>13,5/20</i>
JE SUIS CAPABLE	DE DECRIRE LES LIEUX <i>0/3</i>	De décrire la chambre <i>/0,5</i>	De décrire la salle de bain <i>/0,5</i>	De décrire le salon <i>/0,5</i>	De décrire la cuisine <i>/0,5</i>	De décrire le moyen de transport utilis <i>0/1</i>
	DE DIRE L'HEURE <i>3,5/3,5</i>	De dire les heures exactes <i>3/3</i>			Accords (a la/ a las) <i>0,5 /0,5</i>	
...	DE DECRIRE LE QUOTIDIEN DE QUELQU'UN <i>5,5/6,5</i>	De décrire quatre actions du matin <i>2/2</i>	De décrire quatre autres actions <i>2/2</i>	De décrire quatre actions de l'après midi/soir <i>1,5/2</i>	Dire l'habitude <i>0/0,5</i>	
JE PEUX	M'EXPRIMER AVEC DES PHRASES SIMPLES <i>2/4</i>	Utilisation de la Troisième personne Du singulier <i>1/1</i>	Respect des verbes à diphthongues/pronominaux <i>1/2</i>		Utilisation des connecteurs <i>/1</i>	
...	RESPECTER UNE CONSIGNE <i>0,5/1</i>	Réalisation d'une BD de 12 vignettes (4Mañana/4Tarde) <i>5/1</i>			Bonus originalité/beauté de la BD <i>/1</i>	
JE SAIS	BONUS <i>/1</i>	Prononciation <i>1/1</i>		Accentuation <i>1/1</i>		
...	M'EXPRIMER DANS UNE AUTRE LANGUE <i>2/2</i>					